



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

SER PROFESSORA PARA ALÉM DO DESENCANTO – UM PERCURSO, DIVERSOS CAMINHOS

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Eneida Maria Jorge Roldão Alferes

Porto, 27 de abril de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

SER PROFESSORA PARA ALÉM DO DESENCANTO – UM PERCURSO, DIVERSOS CAMINHOS

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Eneida Maria Jorge Roldão Alferes

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

Porto, 27 de abril de 2013

À memória de meus Avós

Ana e João, Alzira e Manuel...

... porque não há futuro sem passado.

Ítaca

Quando saíres a caminho da ida para Ítaca,
faz votos para que seja longo o caminho,
cheio de aventuras, cheio de conhecimentos.
Os Lestrígonos e os Ciclopes,
o zangado Poséidon não temas,
coisas assim no teu caminho não acharás nunca,
se o teu pensamento permanecer elevado, se emoção
requintada o teu espírito e o teu corpo tocar.
Os Lestrígonos e os Ciclopes,
o selvagem Poséidon não encontrarás,
se com eles não carregares na tua alma,
se a tua alma não os colocar à tua frente.

Faz votos para que seja longo o caminho.
Para que sejam muitas as manhãs de verão
nas quais com que contentamento, com que alegria
entrarás em portos vistos pela primeira vez;
para que páres em feitorias fenícias,
e para que adquiras as boas compras
coisas de nácar e coral, de âmbar e de ébano,
e essências de prazer de qualquer espécie,
quanto mais abundantes puderes essências de prazer;
para que vás a muitas cidades egípcias,
para que aprendas e aprendas com os letrados.

Deves ter sempre Ítaca na tua mente.
A chegada ali é o teu destino.
Mas não apresses em nada a tua viagem.
É melhor durar muitos anos;
e já velho fundeares na ilha,
rico do que ganhaste no caminho,
sem esperares que te dê Ítaca riquezas.

Ítaca deu-te a bela viagem.
Sem Ítaca não terias saído ao caminho.
Mas já não tem para te dar.

E se um tanto pobre a encontrares, Ítaca não te enganou.
Sábio como te tornaste, com tanta experiência,
já hás-de compreender o que significam Ítacas.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Matias Alves, pelo grande privilégio de ter sido o Orientador Científico deste Relatório Reflexivo, pelo seu imenso saber, pela serenidade inquieta das suas palavras reinventadas que iluminaram este percurso;

À Teresa Paula Martins e à Lúcia Santos, pela disponibilidade para a partilha de ideias, de textos e de palavras de alento;

Aos meus Pais, pelos dias de renovada esperança, pela força de acreditar que depositaram em mim, pela alegria de me verem chegar;

Ao Alexandre e ao Ulisses, pela imensa compreensão, por saberem esperar, por tudo.

Bem haja a todos!

Porto, 11 de março de 2013

RESUMO

A evolução das políticas educativas tem sido pautada, nos últimos anos, em Portugal, pela retórica da autonomia, a emergência da avaliação e a vertigem da mudança.

No âmbito do presente Relatório Reflexivo, afigura-se-nos pertinente questionar em que medida a avaliação *inter pares* promove o *desenvolvimento profissional contínuo* dos docentes. De seguida, definimos eixos de análise, no intuito de balizar os limites do nosso estudo. Procedemos, depois, à definição do objetivo central deste trabalho que consiste em analisar os efeitos da avaliação do desempenho *inter pares* na construção da identidade dos professores e no seu desenvolvimento profissional.

No âmbito da dimensão empírica, privilegiámos a metodologia *qualitativa-interpretativa* que se consubstanciou na *narrativa de pendor autobiográfico*, também designada por *história de vida*.

O quadro teórico-conceitual de referência em que sustentámos este percurso heurístico permitiu-nos visitar temáticas de diversas áreas do saber educacional como a autonomia das organizações educativas, as *imagens organizacionais da escola*, a *identidade* e a *profissionalidade* docentes, a supervisão pedagógica e a avaliação de professores.

Em última instância, registamos que a reflexão pessoal efetuada em torno de momentos selecionados do nosso percurso profissional nos permitiu perceber que o sistema de avaliação *inter pares* gerou um clima de tensão, conflitualidade e mal-estar entre os professores. A escola, instituição de feição *burocrática*, foi transformada numa inenarrável *arena política* onde se torna cada vez mais difícil a afirmação do professor autónomo e *reflexivo* e, naturalmente, a construção da sua *identidade e profissionalidade*.

PALAVRAS-CHAVE:

Autonomia – Burocracia – Arena Política – Supervisão – Avaliação – Identidade – Profissionalidade

ABSTRACT

In recent years, the evolution of educational policies in Portugal has been guided by the rhetoric of autonomy, the emergence of evaluation and the vertigo of change.

In the scope of this Reflexive Report we considered it pertinent to question how peer evaluation promotes teachers' *ongoing professional development*. Then we defined analysis axes with the purpose of delimit the boundaries of our study. After that, we defined the central objective of this work, which consists of analysing the effects of peer performance evaluation on the construction of teachers' identity and their professional development.

Within the empirical dimension of this study, we emphasised *qualitative-interpretative* methodology, which was substantiated in a *narrative of autobiographic penchant*, also designated *life story*.

The theoretical and conceptual framework of reference on which we based our heuristic path allowed us to visit topics from several areas of educational knowledge such as the autonomy of educational organisations, *organisational images of school*, teachers' *identity and professionalism*, pedagogical supervision and teacher's evaluation.

Finally, we report that the personal reflection around selected moments of our professional path has allowed us to acknowledge that the system of peer evaluation generated a climate of tension, conflict and discomfort amongst teachers. School, an institution of *bureaucratic* features, has been transformed in an unspeakable *political arena* where the affirmation of an autonomous and *reflexive* teacher and, naturally, the construction of their *identity* and *professionalism* are more and more difficult.

KEY WORDS:

Autonomy – Bureaucracy – Political Arena – Supervision – Evaluation – Identity – Professionalism

RESUMEN

La evolución de la política educativa en Portugal en los últimos años ha sido pautada por la retórica de la autonomía, la emergencia de la evaluación y el vértigo del cambio.

En el ámbito del presente Informe Reflexivo se nos antoja pertinente cuestionar en qué medida la evaluación entre pares promueve el *desarrollo profesional continuo* de los docentes. A continuación definimos ejes de análisis con la intención de señalar los límites de nuestro estudio. Procedemos después a la definición del objetivo central de este trabajo que consiste en analizar los efectos de la evaluación del desempeño entre pares en la construcción de la identidad de los profesores y en su desarrollo profesional.

En el ámbito de la dimensión empírica hemos privilegiado la metodología *cualitativa-interpretativa* que se consustancia en la *narrativa de tendencia autobiográfica*, designada también como *historia de vida*.

El marco teórico conceptual de referencia en el que hemos sustentado este recorrido heurístico nos ha permitido visitar temáticas de diversas áreas del saber educacional como la autonomía de las organizaciones educativas, las *imágenes organizacionales de la escuela* la *identidad* y la *profesionalidad* docentes, la supervisión pedagógica y la evaluación de profesores.

En última instancia hemos registrado que la reflexión personal efectuada en torno de momentos seleccionados de nuestra trayectoria profesional nos ha permitido entender que el sistema de evaluación entre pares he generado un clima de tensión, conflictividad y malestar entre los profesores. La escuela, institución de índole *burocrática*, se ha transformado en una inenarrable *arena política* donde es cada vez más difícil la afirmación del profesor autónomo y *reflexivo* y, naturalmente, la construcción de su *identidad* y *profesionalidad*.

PALABRAS CLAVE:

Autonomía – Burocracia – Arena Política – Supervisión – Evaluación – Identidad – Profesionalidad

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	v
POEMA	vii
AGRADECIMENTOS	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
RESUMEN	xv
ÍNDICE	I
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	V
INTRODUÇÃO	1
1. Antes de Começar	3
2. Da Pertinência de Um Relatório Reflexivo	4
3. Tema e Objetivo do Estudo	5
4. Estrutura do Trabalho	7
PARTE I – A Escola Como Organização e a Avaliação de Desempenho dos	
Professores – Sentido(s)	9
CAPÍTULO 1. A Escola Sob o Signo da Autonomia: Uma Praxiologia de Feição	
Centralizadora?	11
1.1. Pensar a Autonomia: Gênese e Polissemia de Um Conceito	13
1.2. Paradigmas Organizacionais da Escola	19
1.2.1. A Escola Como <i>Burocracia</i>	20
1.2.2. A Escola Como <i>Arena Política</i>	23
CAPÍTULO 2. Para Uma Compreensão da Relação Tridimensional: Avaliação –	
– Formação – Supervisão	27
2.1. Conhecimento, Identidade e Profissionalidade Docente	29
2.2. Avaliação de Docentes e Supervisão Pedagógica: Conceitos e Perspetivas	33
2.2.1. O Contexto Político	33
2.2.2. Avaliação de Desempenho: Três Metáforas e Uma Reflexão	35
2.2.3. Notas Breves Sobre a Supervisão Pedagógica	41
PARTE II – Escolas Que Marcam. Marcas da Escola	45
CAPÍTULO 3. Vivências da Profissão Docente. A Força de Sentir	47
3.1. Histórias de Vida no Quadro da Investigação Educacional	49

3.2. O Primeiro Ano Após a Profissionalização	51
3.3. O Ano da Formação Especializada	63
3.4. O Último de Mais de Vinte Anos de Profissão Docente	73
3.5. O Que Resta de Tudo	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
CARTA A MIM MESMA	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
LEGISLAÇÃO	107

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

ADD	- Avaliação de Desempenho Docente
CADD	- Comissão de Avaliação de Desempenho Docente
CCAP	- Conselho Científico para a Avaliação de Professores
CDT	- Conselho de Diretores de Turma
CEE	- Comunidade Económica Europeia
CEF	- Curso de Educação e Formação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CT	- Conselho de Turma
FMI	- Fundo Monetário Internacional
MEC	- Ministério da Educação e Ciência
NPPEB	- Novo Programa de Português do Ensino Básico
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMC	- Organização Mundial de Comércio
PCA	- Percurso Curricular Alternativo
PES/ES	- Projeto de Educação para a Saúde/Educação Sexual
PNL	- Plano Nacional de Leitura
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

1. Antes de Começar

Queria recolher o meu espírito uns breves instantes para orar. Queria dizer das palavras renovadas quais centelhas divinas que me fizeram chegar até aqui, apesar das pedras no caminho. “Porque às vezes, há um insustentável peso de ser”... professora (Alves, 2000: 11).

Queria dizer aquela “Prece” que li há muito pela primeira vez e que este momento me pede para evocar:

“Senhor, dai-nos a luz que ilumine a memória para melhor acendermos o presente. Dai-nos a humildade de reconhecermos os limites e os erros. A lucidez para não confundirmos os meios com os fins, o acessório com o essencial. Dai-nos o alento para ousarmos sair dos círculos viciosos das aparências e do faz-de-conta, a inteligência e a disponibilidade para escutar e para agir.

Dai-nos a determinação para resgatar as nossas crianças e adolescentes do peso da alienação, para “atenuar as consequências vitalícias do veredicto escolar” que arruína a vida de muitos jovens; dai-nos a coragem de multiplicar as oportunidades de sucesso, combatendo a “visão monista da inteligência”, a hierarquia escolar e a insularização dos saberes.

Dai-nos a ousadia para instaurar “novas formas de competição entre as comunidades escolares associando professores e alunos em projectos comuns de modo a suscitar a emulação e, através dela, uma incitação ao esforço, à disciplina produtiva” e à democratização do sucesso; dai-nos o crivo que separa o trigo do joio e a luz que ilumine e reconheça o esforço, a dedicação e a entrega de todos aqueles que amam e educam as nossas crianças.

Dai-nos a coragem para seguir uma linha de rumo que favoreça a construção de uma escola mais feliz e fraterna, mais solidária e mais livre e que não se deixe aprisionar pelo íman dos interesses, pela conspiração dos silêncios, pelo jogo das manipulações e pelos consensos fáceis e estéreis.

Dai-nos o alento para “romper com a rotina”, para “reduzir o fosso entre o fim da escolaridade e a entrada na vida activa”, para destruir o modo perverso do (não) ingresso no ensino superior, que aniquila tantas expectativas e esperanças legítimas.

Dai-nos um poder que esteja ao serviço da realização das pessoas, a confiança na liberdade da acção dos homens e das mulheres livres e responsáveis e a tolerância para o que é diferente de nós e para com o erro.

Libertai-nos da tentação da uniformidade, do peso regulamentador das normas, do excesso de disciplina, da atracção do domínio, do reinado do triunfo e da arrogância da doxa. E livrai-nos também dos discursos “cheios de boas intenções”, que gerem as (des)ilusões pedagógicas.

Senhor, dai-nos a força, o ânimo e a sabedoria para descobrir os “responsáveis capazes de mobilizar as imensas reservas de inteligência, de imaginação e de dedicação ainda mal utilizadas”, para “vencer as incontáveis resistências” e para “desmascarar as astúcias do formalismo igualitarista”.

Dai-nos, enfim, a capacidade de indignação e de revolta e o desassossego radical face à injustiça, à exclusão educativa e à precariedade dos vínculos sociais. E não nos deixeis cair na tentação do rebanho, na mediocridade da indiferença e na ilusão das aparências. Ámen.”

José Matias Alves, *O primeiro de todos os ofícios*

2. Da Pertinência de Um Relatório Reflexivo

Este é um trabalho feito de sucessivos recomeços, de frases buriladas que hibernaram (quantas vezes) na folha branca de papel, ávidas de *engenho*, a aguardar maior consistência.

A memória recorda-nos o esforço hercúleo daqueles argonautas, nossos antepassados, que há séculos desbravaram caminhos marítimos, cortaram ventos e intempéries para chegar algures, a um porto novo e fecundo de sentido. Quiseram deixar o seu cunho no trabalho, na dedicação a uma causa, a um país, a uma pátria. Também em nós, por vezes, o esforço se revelou titânico na busca de um conhecimento aos nossos olhos infinito porque heterogéneo, porque intransponível, impossível de alcançar na sua plenitude.

Certos da nossa circunstância de “constructos em evolução” (Sá-Chaves, 2008: 61) escutámos a voz múltipla de Pessoa (1980: 261) que em nome de Álvaro de Campos nos murmurava ao ouvido:

“Aproveitar o tempo!

Tirar da alma os bocados precisos – nem mais nem menos –

Para com eles juntar os cubos ajustados

Que fazem gravuras certas na história”

Mas os “cubos” nem sempre se ajustaram e a “história” ficou à espera de uma noite de plenilúnio para prosseguir viagem. A pouco e pouco o porto foi-se construindo, porque com humildade nos fomos situando na “endline do conhecido”. Como diz Sá-Chaves (2012), “investigar” é isso mesmo. E é ainda:

“enfrentar o desafio de arriscar o novo, a possibilidade, a hipótese, o desconhecido, empurrando para a frente uma linha de horizonte conceptual que, assim, sobre si mesma se desdobra.”

Uma vez definida a nossa “*endline*”, procurámos abrir “janelas de oportunidade” e ampliar o nosso conhecimento pessoal e profissional. Privilegiámos o *paradigma reflexivo* de investigação por permitir uma visão *crítica, integradora da diversidade de referências e conceções*, de *possibilidades* e de *fontes*. Como Sá-Chaves (2012), julgamos pertinente esta *dimensão transformadora* da investigação, conducente a um *saber de fronteira* entre o adquirido e o não adquirido.

É neste aprofundamento dos níveis de consciência pessoal, social, institucional e planetário que nos descobrimos na nossa autenticidade, que reforçamos a nossa identidade.

De resto, esse esforço de sermos nós mesmos foi evidenciado justamente por Ortega e Gasset, em 1930, numa conferência onde delineou o seu pensamento sobre a missão da Universidade:

“Aunque, en efecto, fuésemos todos – hombres o países – idénticos, seria funesta la imitación. Porque al imitar eludimos aquel esfuerzo creador, de lucha con ele problema, que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los limites o defectos de la solución que imitamos” (1997: 27).

O momento temporal que atravessamos caracteriza-se, segundo Lipovetsky (2012: 31) pela “*desutopização* ou pela desmistificação do futuro”. É o tempo do falar globalizado e do pensar “cada vez mais uniforme” (Sá-Chaves, 2007: 13) em que temos ao alcance de um *click* o conhecimento em rede e, atrevemo-nos a dizer, o não conhecimento também.

E assim, quais nautas deste ciberespaço, vamos tecendo, como Penélope, o nosso percurso, pois “no hay camino, / se hace camino al andar”, como Antonio Machado nos ensinou (1986: 146).

3. Tema e Objetivo do Estudo

A agenda política do país tem vindo a inscrever, há algum tempo, a questão da avaliação do desempenho docente num propósito de mudança de paradigma educacional. Uma mudança observada também a nível das práticas gestionárias da escola pública estatal, permitindo uma estranha e complexa aliança entre uma regulação *burocrática* e

centralizada das organizações escolares e uma regulação de índole *gerencialista e descentralizada* que a *Nova Gestão Pública* parece configurar (Lima, 2010). Cada vez mais o discurso sobre a autonomia das escolas surge associado à defesa de uma lógica de *accountability* com o objetivo de as tornar mais eficazes e de credibilizar o sistema educativo.

De igual modo, a afirmação da *profissionalidade* docente (Roldão, 2005: 105) reclama padrões de exigência e de rigor na avaliação, visando a construção de uma imagem de confiança e de reconhecimento social dos professores.

Neste contexto, parece-nos fazer sentido refletir sobre as possíveis leituras decorrentes da aplicação do Sistema de Avaliação de Desempenho Docente no biénio 2009-2011 e os processos de mudança operados no seio da organização escolar.

Assim, no âmbito do Relatório Reflexivo que nos propusemos elaborar, definimos como objetivo central:

Analisar os efeitos da avaliação do desempenho inter pares na construção da identidade dos professores e no seu desenvolvimento profissional.

Considerando com Yin (2005: 26) que a definição de questões é porventura o “passo mais importante” a observar no processo de investigação, registamos, então, a premência do seguinte problema ou questão de partida:

Em que medida a avaliação inter pares promove o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes?

Como num estudo de pesquisa se devem definir igualmente “questões específicas ou eixos de análise” (Afonso, 2005: 53) formulámos, a partir da questão principal, as seguintes questões específicas:

1.^a Questão específica:

Considerando que o Sistema de Avaliação de Desempenho Docente consagra a avaliação inter pares, quais as consequências deste modelo de avaliação a nível das relações interpessoais e profissionais dos professores?

2.^a Questão específica:

De que modo a supervisão pedagógica constitui um instrumento ao serviço da melhoria efetiva das práticas educativas?

3.^a Questão específica:

Que razões e sentimentos podem explicar a atmosfera irrespirável que se vive, atualmente, em algumas escolas públicas estatais dos ensinos básico e secundário?

Neste trabalho apresentamos um conjunto de fragmentos selecionados a partir do nosso percurso profissional que constituem o que se designa por *narrativas (auto)biográficas* (Nóvoa, 2007a: 18) e que se integram no quadro de uma metodologia *qualitativa-interpretativa* (Lüdke e André, 1986: 25; Arnal, Rincón y Latorre, 1992: 195; Bogdan e Biklen, 1994: 15; Afonso, 2005: 33). Refira-se que a relevância dos acontecimentos narrados foi determinante nesta seleção.

Por último, importa salientar ainda o recurso às *memórias*, ao *espólio profissional* (onde incluímos o Relatório de Autoavaliação) e às *fotografias*, fontes importantes no contexto de um trabalho desta natureza (Afonso, 2005: 79).

4. Estrutura do Trabalho

O estudo que ora apresentamos organiza-se em duas partes, uma introdução e as considerações finais.

A primeira parte – A Escola Como Organização e a Avaliação de Desempenho dos Professores – Sentido(s) – integra o quadro teórico-conceptual de referência e é constituída por dois capítulos. No primeiro capítulo reflete-se, em primeira instância, sobre a (re)conceptualização da “autonomia” e a sua significação polissémica. Num segundo momento são referenciadas e analisadas as *imagens organizacionais da escola* como *burocracia* e como *arena política*.

No segundo capítulo, efetua-se uma breve abordagem do objetivo do conhecimento numa relação estreita com a *identidade* e a *profissionalidade* docentes, reflete-se sobre o

contexto político e, por último, centra-se nos conceitos de avaliação e de supervisão pedagógica.

A segunda parte – Escolas Que Marcam. Marcas da Escola – constitui o estudo empírico deste Relatório e tem um único capítulo. Nele, é narrado na primeira pessoa, um percurso profissional de mais de duas décadas de ensino, segmentado em três momentos temporais distintos a que correspondem, respetivamente, três sistemas de avaliação diferentes.

Trata-se de uma breve história de vida com diversos cenários para as ações que foram protagonizadas ao longo do nosso primeiro ano após a profissionalização, no ano em que concluímos uma formação especializada e no ano seguinte, aquele que foi o nosso último ano completo ao serviço do Ministério da Educação. Finalizámos com uma reflexão dimensionada prospetivamente, ainda que necessariamente incompleta.

Em suma, do sentir que resta de uma professora dos ensinos básico e secundário pode dizê-lo o texto que transcrevemos na íntegra no primeiro ponto da introdução – Antes de Começar. O sub-capítulo – O Que Resta de Tudo, as breves considerações que tecemos no final e a “Carta a Mim Mesma”, são disso uma prova evidente.

PARTE I – A Escola Como Organização e a Avaliação de Desempenho dos Professores – Sentido(s)

“Devemos inventar tudo. Temos as respostas, mas não as questões. Que Édipo desvendará o lugar donde o poder nos fala sem que nós possamos falar com ele?”

Eduardo Lourenço, *O Esplendor do Caos*

**Capítulo 1. A Escola Sob o Signo da Autonomia: Uma
Praxiologia de Feição Centralizadora?**

1.1. Pensar a Autonomia: Génese e Polissemia de Um Conceito

O tema da autonomia tem servido de mote a um discurso recorrente em Portugal, desde a década de 80 do século XX até aos nossos dias.

Começando por se aplicar ao “poder político” na Grécia antiga (Amaral, 1998: 218), é o sentido transposto da cultura helenística, ou seja, o de uma autonomia de carácter coletivo que se observava na *polis* grega, que se considera quando se alude à autonomia das organizações educativas. Uma autonomia que no dizer de Barata-Moura (2004: 74) não se quer imbuída de um espírito “autárcico” mas que caminhe tomando um “rumo autárquico” e se harmonize com um sentido de responsabilização, numa lógica de *accountability*.¹

Por seu turno, Ferreira (2012: 32-33) sustenta que é no âmbito da “metanarrativa da modernidade”, expressão tão cara a Lyotard,² que se objetiva o conceito de autonomia.

“À medida que o capitalismo avançou, o projeto da modernidade prosseguiu, acabando ambas as trajetórias por colidir, originando tensões, contrariedades, inviabilizando a realização do desejado equilíbrio. Num processo histórico contraditório, o pilar da regulação veio fortalecer-se à custa do pilar da emancipação, daí resultando diversos desequilíbrios.”

¹ Sobre as múltiplas dimensões deste conceito e a sua relação com a avaliação leia-se um texto interessante de Almerindo Janela Afonso publicado em 2009, na *Revista Lusófona de Educação*, sob o título: “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares”.

² O fim das metanarrativas (de que a filosofia iluminista e o ideário marxista se tomam, como exemplos, embora a História o possa questionar) foi advogado por Jean-François Lyotard (1924-1998) na sua obra *A Condição Pós-Moderna*. Para este filósofo francês, as “grandes narrativas” não permitem compreender o real na sua plenitude, uma vez que não há consenso acerca dos valores que enformam a noção de saber. As “grandes narrativas” participam de “jogos de linguagem” (conceito que recupera de Wittgenstein) e a ciência é também um jogo com regras bem definidas. O saber centrado no indivíduo é claramente questionado na epistemologia pós-moderna, dada a importância de que se reveste a análise do “fenómeno da linguagem humana” (Sá, 2006). Desta forma, os saberes só têm legitimidade meramente “contextual” e “local”.

Na sua reflexão sobre o “saber científico”, Lyotard destaca a importância da *performance*, ou seja, da eficácia presente na teoria, de modo a que se alcancem resultados de excelência. Mas a *performance*, só por si, inscreve na ciência um carácter redutor.

Segundo Lyotard, harmonizar as diferenças é um aspeto positivo que decorre da condição da pós-modernidade. Na área dos saberes, o “reconhecimento das diferenças” conduz ao conceito de “paralogia”, isto é, o melhor dos saberes é aquele que identifica os erros e avança na criação de conceitos anteriormente desconhecidos (Salatiel, s/d).

Na perspetiva da autora, é no quadro da modernidade³ (“projeto inacabado” segundo Habermas afirmou em 1980) que coexistem antiteticamente os ideais libertadores que configuram a “identidade”, a “subjetividade” e a “autonomia”, a par de ideais que se suportam na regulação e no controlo, como acontece com a “burocracia” e o “capitalismo desorganizado”.

A palavra “autonomia” provém etimologicamente do grego *autovonoia* e pode assumir, segundo Mora (1978: 43) um *sentido ontológico* ou um *sentido ético*⁴.

Na busca de uma definição do conceito, é ainda este autor quem afirma:

“Chama-se assim ao facto de uma realidade se reger por uma lei própria, distinta de outras leis mas não forçosamente incompatível com elas.”

De acordo com a idiosincrasia kantiana, a afirmação do sujeito passa pela assunção da sua condição de ser pensante e independente.

“*Autonomia* é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (Kant, 2008: 76).

Do mesmo modo, Kant considera que a “autonomia da vontade” se traduz no “princípio supremo da moralidade”, o que significa que uma ação verdadeiramente moral terá de atender a “razões sensíveis” diametralmente opostas às razões de carácter normativo (Clément, Demonque, Hansen-Love e Kahn 1997: 38). Por seu turno, Roger-Pol Droit (2008: XVII)⁵ numa interpretação deste princípio kantiano, acrescenta:

³ Elisabete Ferreira adverte para o facto de o termo não ser consensual já que há autores entre os quais se destaca Lyotard, Freire, Hargreaves e Stoer que preferem a designação de “pós-modernidade”, e outros, como Giddens, apelidam-na de “modernidade tardia” ou “modernidade radicalizada” (2012: 33).

Nicolau Raposo distingue, todavia, entre modernidade e pós-modernidade, dizendo, numa primeira abordagem que enquanto a modernidade se caracteriza por uma componente de racionalidade provocando o “apagamento do sujeito”, a pós-modernidade duvida da razão e recupera a “subjetividade” (2008: 168). Assim, os valores pós-modernos situam-se no quadro do “relativismo” e secundarizam “concepções tradicionais no plano do sentimento religioso, da ética [e] da cultura” (*idem, ibidem*: 172).

⁴ Destacamos o *sentido ético*, aquele que foi abordado pelo filósofo Immanuel Kant (1724 – 1804) na sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Numa época em que grassam a hipocrisia e a falta de ética, sublinha-se a atualidade do pensamento kantiano segundo o qual a dignidade humana é um valor inquestionavelmente a preservar (Roger-Pol Droit, 2008: XXII).

⁵ Na introdução às obras *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e *Crítica da Razão Prática*, Roger-Pol Droit apresenta Kant como o “reformador” por considerá-lo o grande responsável pela transformação do pensamento filosófico na Europa.

“A moralidade das acções não é apenas uma questão de ciência ou de educação. (...) Existe moralidade a partir do momento em que as minhas acções consubstanciam uma lei que se pode propor racionalmente a todos como lei universal.”

É, pois, a capacidade do indivíduo para se orientar e decidir de forma autónoma e em liberdade que conduz, em síntese, à realização na sua plenitude.

Contrapondo-se à autonomia, a heteronomia surge enunciada na cosmovisão kantiana como um obstáculo à liberdade da vontade do indivíduo. A “heteronomia da vontade” é tida como a “fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade” (Kant, 2008: 84).

Kant optou pela autonomia, como sabemos. Também Patrício (1993a: 159) sublinha a importância da “ética personalista” kantiana, na medida em que há uma relação estreita entre a autonomia e a pessoa. Quer dizer, trata-se de uma autonomia ética que se realiza considerando a responsabilidade pelo outro e por si mesmo. Do seu ponto de vista, a autonomia tem ainda uma maior amplitude do que a própria liberdade como se infere das seguintes palavras:

“Deve atender-se que a autonomia não é a liberdade. A autonomia é mais funda, mais radical que a liberdade. A liberdade é o poder de escolher dentro de uma legalidade constituída. A autonomia é o poder de constituir a própria legalidade. Pode, assim, afirmar-se que a autonomia é a liberdade da liberdade” (1993: 159).

No dizer de Rosa (2006: 18), a autonomia como um fim em si mesma, pressupondo o primado da independência como era preconizado por Kant, não se coaduna com os tempos modernos (já não os de Chaplin!), pois a complexidade das sociedades tem subjacente um jogo de “interdependências” que envolve as pessoas, as organizações e os próprios Estados.

Ao situar o conceito de autonomia no âmbito da sociologia das organizações, Afonso (1999: 47) considera que o grau de autonomia da escola enquanto organização, se define pela capacidade que a escola apresenta para administrar as interações que mantém com o exterior.

Também Sarmiento (1996: 12), centrando-se no conceito igualmente sociológico de “autonomia relativa”, nota o predomínio do seu carácter qualitativo sobre o quantitativo e

observa tratar-se da “autonomia estrutural da escola” relativamente ao “sistema económico, no quadro de uma dependência funcional”.

Referindo-se à autonomia das escolas como uma “ficção necessária”, Barroso (2004: 49) destaca, contudo, duas dimensões da autonomia: uma de índole *jurídico-administrativa* que o autor enuncia como *autonomia decretada* e a outra que se situa no plano sócio-organizacional. Esta é a autonomia desejável, a *autonomia construída* (Barroso, 1996: 17-18). Apelando à implementação de uma outra cultura organizacional, Barroso (1996: 34) sublinha que as “mudanças culturais profundas” estão ainda por fazer. E acrescenta que o conceito de autonomia se liga ao de autogoverno, onde os indivíduos se regulam por regras específicas, sem que isso os torne independentes. Até porque, como diz, o conceito de autonomia é “relacional” e exprime-se em termos “relativos” (Barroso, 1996: 17).

“A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.”

Na senda deste autor, Lima (2011) considera também que em Portugal a autonomia das escolas é uma espécie de “Terra Prometida” ainda por conhecer, cuja verbalização retórica por parte das instâncias governamentais não conduz, de todo, à “mobilização dos actores escolares”. E reitera as suas convicções quando se refere ao “processo de reificação das escolas” por parte daqueles que tutelam a educação esquecendo ou desconsiderando (?) os actores educativos que nela trabalham. Em suma, para Lima (2010)

“(…) a autonomia de que se fala tende a coincidir com o elogio da diversidade da execução periférica das decisões centrais, limitada a uma autonomia operacional, mesmo assim fortemente vigiada.”

Por seu turno, Azevedo (2011: 104) denuncia uma autonomia no “centro do sistema” e é perentório ao dizer que as políticas educativas após o 25 de abril de 1974 se têm pautado, no país, por um défice de liberdade e de confiança. Notando o isolamento a que as escolas

foram votadas por força da sua dependência hierárquica da administração central, o autor afirma:

“Somos herdeiros, em Portugal, de uma tradição quer de sobreposição e centralismo do Estado, quer de uma “autonomia decretada”” (2011: 107).

Em conformidade com Azevedo, Alves (2000: 77-78) assegura também que

“(…) a autonomia tem sido mais decretada e imposta do que desejada pelos professores e pelas escolas, o que pronuncia mais uma oportunidade perdida e a continuação do mesmo regime centralizado e burocrático que permite um sem-número de práticas reguladas pelos velhos interesses em presença.”

Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2010: 57) salientam, contudo, uma evolução semântica da noção de autonomia operada no âmbito da educação, nos últimos vinte anos, em Portugal, fruto de medidas políticas muito diversificadas entre si. Deste modo, identificam-se conceitos como “descentralização” e “participação democrática” a par de modernização e de contratualização. Considerando a autonomia como um “instrumento” potenciador da participação democrática da comunidade de atores educativos, os autores acreditam que:

“sob o ponto de vista gerencialista, [a autonomia] contribui sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino, traduzida na melhoria dos resultados académicos dos alunos” (2010: 66).

Com Sarmiento (1996: 7) aprendemos que “autonomia” é um vocábulo com carácter “adjectivável” e que se enuncia no plural. É polissémico, apresentando, por isso, uma pluralidade de significações.

Mais recentemente, Ferreira (2012: 44) adverte para o processo de “(re)conceptualização” de que o termo em causa tem sido alvo e enumera diversas perceções do conceito.

Sem pretendermos aprofundar nem tão-pouco esgotar as possíveis leituras *inclusive* paradoxais presentes nesse diálogo interpretativo, seleccionámos dois desses conceitos – o de “autonomia crísica” e o de “autonomia sensata” – por nos parecer adequada a sua abordagem no âmbito do quadro teórico de referência deste trabalho.

Por “autonomia crítica” entende-se, segundo Ferreira (2012: 47), aquela que é “determinada pela inércia da retórica da autonomia”. Indiciadora da falta de empenho e determinação na esfera da ação política para “proporcionar aos atores vontade para a autoria e o querer ser e ter uma escola autónoma”, a autonomia assim adjetivada traduz-se na ausência de uma atitude consentânea com a participação democrática e na manutenção de lógicas de ação harmonizadas com a “autonomia decretada”. Ora, a autonomia desejável não deve ser outorgada pelo Ministério da Educação. Pelo contrário, ela é uma “construção social e solidária, local e política, que toma diferentes caminhos” (Azevedo, 2011: 108-109), de acordo com as matrizes identitárias das organizações educativas.

Por outro lado, a “autonomia sensata” definida por Giroux (1986: 23) como *ação crítica e transformadora* é o caminho para a emancipação individual e social do ser humano (1986: 158).

Habermas assume-a como *ação comunicativa* e salienta a contribuição das discussões filosóficas na construção de um conhecimento que questiona, que reflete criticamente sobre a ciência, as teorias e a existência humana. Assim, a comunicação racional e crítica constitui, segundo este filósofo, uma forma de superar a “razão iluminista” que considera refém de uma lógica instrumental que oculta o poder (Sá, 2006).

Para Freire (1996: 164), a “autonomia sensata” revê-se num processo “dialógico” sobretudo quando se refere à prática educativa como um “exercício” permanente que potencia o “desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”, um “exercício do bom senso” que se tornará tanto mais crítico quanto mais se desenvolver a curiosidade e “indagar, comparar, duvidar [e] aferir” (1996: 69).

Utopia? Talvez. Mas é chegada a hora de infletir a marcha e assumir responsabilidades.

Pensamos, como Azevedo (2011: 109), que a “autonomia das instituições educativas é um pressuposto da promoção com qualidade do bem comum educacional”. Para quando a almejada mudança? Isto porque, no dizer de Alves (2000: 24), “não pode estar tudo nas mãos dos professores”. Patrício (1993b: 122) dá o mote ao afirmar que “o futuro de Portugal passa por uma escola transfigurada”. Está tudo em aberto.

1.2. Paradigmas Organizacionais da Escola

Pensar a escola como uma instituição organizacional pressupõe, antes de tudo, refletir sobre esse *fenómeno social* designado por *organização* e entendido, segundo Friedberg (1995: 29), como um objeto de estudo complexo dotado de uma *relativização* radical.

Concretizando:

“A reflexão organizacional procura estudar os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interações entre um conjunto de actores colocados num contexto de interdependência estratégica. Destaca assim naturalmente o carácter radicalmente indeterminado da acção humana, o que quer dizer também – um não passa sem o outro – o carácter irredutivelmente político, e portanto contingente, do fenómeno de ordem que ela analisa” (Friedberg, 1995: 15).

Para o autor, a organização não pode designar um “objecto social particular”; ela deve participar da “construção de uma ordem local” considerando, no seu conjunto, a conduta dos atores intervenientes.

Alves (1999: 9), centrando-se no estudo da escola⁶ e concebendo-a como uma “organização social entretecida pelos actores”, apresenta-a como um espaço de confluência de “diversas perspectivas”, desde as *racionalidades burocráticas* às *perspectivas da ambiguidade*, passando pela *perspectiva política* e pela *neo-institucional*. Do seu ponto de vista, torna-se possível articular, na instituição educativa, todas estas dinâmicas “multifocalizadas de análise” (Alves, 1999: 17).⁷

Porém, no âmbito do presente Relatório e por ser mais consentâneo com a abordagem empírica que nele fazemos da nossa vivência profissional, iremos privilegiar somente os

⁶ Segundo Nóvoa (1992: 19), o interesse da investigação educacional firmada na escola como objeto de estudo manifesta-se, no nosso país, nos anos 80-90 do século XX. A importância de uma instituição escolar com autonomia e a tendência crescente para a aplicação de metodologias do âmbito organizacional, tais como a *avaliação* e a *gestão*, surgem também no quadro das orientações políticas então emergentes.

⁷ Na sua investigação sobre *A escola e as lógicas de acção*, Matias Alves apresenta uma *matriz de análise* onde estabelece uma correspondência entre os quatro paradigmas teóricos enunciados e as diferentes “lógicas de acção” protagonizadas pelos diversos atores educativos. Enunciamos aqui sumariamente essas sete *variáveis em análise*: “lógica da evolução da acção”; “lógica actancial”; “lógica da mudança”; “lógica do poder”; “lógica da decisão”; “lógica do planeamento” e, por último, “lógica da identidade profissional” (1999: 17-18).

modelos “racional” e “político”⁸ ou, dito de outro modo, as imagens organizacionais ou dimensões metafóricas da escola como *burocracia* e como *arena política*⁹ (Costa, 1996: 14).

1.2.1. A Escola Como *Burocracia*

Em primeira instância, importa considerar no modelo de análise social weberiano¹⁰ a teorização da burocracia como *tipo ideal* o que significa, no dizer de Costa (1996: 42), uma “construção conceptual despida de intenções prescritivas e servindo de *medida* à realidade”.

Para Torres (2003: 56) os *tipos ideais* revelaram-se extremamente importantes para a cimentação de uma lógica de racionalização na esfera social e no contexto das organizações.

Ainda segundo esta autora, o conceito de racionalização é, porventura, o mais emblemático do pensamento de Weber e surge frequentemente ligado, na cultura ocidental, a um outro conceito: o de intelectualização. Weber (1979: 121-122) explicita-os do seguinte modo:

“A intelectualização e racionalização (...) significam que se sabe ou se acredita que, em qualquer momento em que se *queira* se *pode* chegar a saber; que, portanto, não existem em torno da nossa vida poderes ocultos e imprevisíveis, mas que, pelo contrário, tudo pode ser *dominado através do cálculo e da previsão*. Isto significa simplesmente que se exclui o mágico do mundo.”

⁸ Segundo a tipologia apresentada por Per-Erik Ellström em 1983 no texto “Four Faces of Educational Organizations”, in *Higher Education*, n.º 12, 231-241 (cit. por Lima, 1998: 65).

⁹ Baseando-se na terminologia apresentada por Morgan na obra *Images of Organization* (1986), Jorge Adelino Costa recorre ao uso de metáforas para enunciar as seis imagens que se propôs abordar no seu livro *Imagens Organizacionais da Escola* (1996). São essas imagens as seguintes: a escola como *empresa*; como *burocracia*; como *democracia*; como *arena política*; como *anarquia*; e como *cultura*. Para uma leitura sobre a metáfora da *hipocrisia organizada* veja-se a obra *Projectos em educação. Contributos de análise organizacional* (2007: 97-115), do mesmo autor.

¹⁰ Max Weber (1864-1920), economista e sociólogo alemão, foi um autor fulcral na problematização da cultura organizacional e no desenvolvimento dos fundamentos teóricos da chamada *sociologia interpretativa*. Foi considerado o maior teorizador do modelo organizacional burocrático, embora, de acordo com Torres (2003: 72), a noção de *burocracia* tivesse já sido apresentada no século XIX, muito antes da sua teorização no âmbito do pensamento de Weber.

Ora, torna-se perceptível que, no pensamento de Weber, o processo de racionalização conduz o ser humano a uma atitude de ceticismo já que o mundo se apresenta, ao seu olhar, desprovido de encanto.

A burocracia como modelo de construção social caracteriza-se pelo conceito de autoridade legitimada e de eficiência e aplica-se, segundo Weber, ao estado moderno, capitalista e democrático. Interpretando o pensamento deste sociólogo, Costa (1996: 42) esclarece que:

“(…) a burocracia, deixando de estar sujeita, quer ao *capricho* e *encanto* do líder carismático, quer às sentenças dos costumes, constitui, tecnicamente, porque submetida ao império da lei, o modelo mais puro da autoridade legal e portanto de organização administrativa.”

Em Portugal, vem de longe a burocracia como modelo de análise aplicado à escola. Esse é o entendimento de Fernandes (1992: 436) ao afirmar:

“A organização administrativa do ensino secundário estabelecida nas reformas liberais e republicanas é uma organização do tipo burocrático definido por Weber: Ela tem as características formais da burocracia: normatividade, uniformidade, centralização, e destinou-se a exercer a função que Weber atribui à burocracia na regulação da acção social: instrumento de exercício da dominação legal e de nivelção social. Estas funções desempenhadas pela burocracia integravam-se nos objectivos políticos prosseguidos pelos reformadores de assegurar o monopólio do Estado sobre a orientação do ensino escolar e de transmitir uma cultura geral e uniforme. Por isso a adopção de um modelo burocrático de organização foi coerente e adequada a esses objectivos.”

De resto, a cosmovisão deste autor situa-se na senda de Formosinho (1987) e de Lima (1991) no que concerne à normativização do sistema educativo português.¹¹

Aplicada à escola, a burocracia está patente na impessoalidade, na formalização da estrutura organizacional limitando a arbitrariedade de ação, na hierarquia e centralização

¹¹ No posfácio da sua tese de doutoramento, Sousa Fernandes alude a esta “racionalidade burocrática” do ensino, patente no estudo efetuado por João Formosinho sobre o período do Estado Novo e por Licínio Lima sobre o Estado Democrático, após abril de 1974, respetivamente (cf. as teses de doutoramento destes autores).

dos serviços da Administração, na publicação sistemática de normativos legais e na sua pormenorizada regulamentação. Lima (1998: 155) sublinha:

“Em Portugal, a tradicional centralização política e administrativa e o correspondente controlo político-administrativo da escola, sem tradição de autonomia, configuram um “centralismo educativo” comandado por um aparelho administrativo central (o Ministério da Educação) que todos atacam (e que a ninguém parece agradar), mas que resiste obstinadamente mesmo aos propósitos reformistas dos seus responsáveis políticos.”

Refira-se que no âmbito da sua tese de doutoramento, Lima (1998: 64) centra o estudo da escola nos modelos de *organização burocrática* e de *anarquia organizada*.¹²

Não efetuamos aqui uma abordagem desta última imagem organizacional por não se enquadrar no contexto do presente trabalho. Notamos apenas que cabe, no domínio desta metáfora organizacional, o que Lima (1998: 170) designa por “infidelidade normativa” ou “autonomia clandestina” como pretende Barroso (1996: 25), cuja prática no seio da organização escolar permite “jogar”, antinomicamente, com o rigor asfixiante do normativismo, dando lugar a alguma recriação e ação inovadora.

Ainda segundo Lima (2011: 82), temos vindo a assistir, em Portugal, a uma “mudança de paradigma” no seio da organização e gestão das escolas estatais dos ensinos básico e secundário. Com efeito, as “práticas de gestão democrática e de participação” herdadas da nova ordem social decorrente da Revolução dos Cravos deram lugar, paulatinamente, a um modelo inspirado na *Nova Gestão Pública* cujas preocupações radicam na “modernização pós-burocrática” das instituições educativas apelando-se, não raras vezes, a critérios de qualidade, de eficácia e de eficiência das referidas instituições.

Para Lima, a autonomia sendo apenas “operacional” uma vez que surge como “um novo instrumento de controlo e de regulação” e tendo lugar em “contextos organizacionais heterónomos” mostrou-se absolutamente ineficaz na concretização do ideário democrático de governação das escolas.

¹² Este modelo foi teorizado por Cohen, March e Olsen em 1972, segundo Jorge Adelino Costa (vd. obra citada, 1996: 91).

Em suma, não obstante a ênfase na retórica da autonomia bem marcada nos últimos anos (não basta decretar a autonomia das escolas para que elas se tornem, na verdade, mais autónomas), como já anteriormente referimos, afigura-se-nos dizer que na escola de hoje o *modus operandi* burocrático sob a capa de uma certa inflexibilidade por parte de algumas chefias se tornou, no quotidiano laboral, numa “pedagogia uniforme” tomando conta da vida e absorvendo a alma dos profissionais da educação.

Faltará muito, decerto, para se cumprir o propósito de alcançar de modo satisfatório os últimos degraus da “íngreme e tortuosa escada”, metáfora com que Guerra (2002: 11) apelidou o “sistema educativo”. Também nós acreditamos que só convocando a “Utopia” (2002: 255) portadora de “germes de força subversiva e antecipadora” se poderá caminhar rumo a uma “pedagogia da libertação” e tornar a realidade mais suportável. As palavras de Guerra (2002: 256) são reveladoras:

“Crer na Utopia significa viver em tensão em direcção ao futuro, tensão nascida duma insatisfação radical em relação ao presente.”

1.2.2. A Escola Como Arena Política

Num processo de desconstrução do conceito de organização, Friedberg (1995: 30-31) questiona a lógica de funcionamento do paradigma organizacional clássico conceptualizado como racional, homogéneo e coeso onde não há lugar à conflitualidade entre os indivíduos porque todos perseguem os “mesmos valores”. Isto conduz, em última análise, à despersonalização e à instrumentalização da ação humana, à uniformidade de procedimentos orientada para uma lógica de eficácia e de eficiência e à dificuldade de inovação.

Segundo o autor, a organização é um “objecto social” complexo dotado de uma “racionalidade limitada”. Esse *défice de racionalidade* aplicável ao modelo clássico está patente nos comportamentos dos membros que interagem na organização e nas regras que relacionam esses comportamentos com os “objectivos colectivos”. Trata-se de uma racionalidade que, como Friedberg (1995: 109-110) denota

“(…) é também irredutivelmente limitada, ou seja é o produto de uma mistura complexa de afectividade, de rotinas apreendidas e interiorizadas por socialização, de considerações morais e éticas, e de estratégias e cálculos instrumentais.”

Mas esta “complexificação da noção de organização” é sustentada também por um *défice de interdependência* que advém do carácter diversificado das interações que se estabelecem a nível relacional entre os elementos da estrutura organizacional e ainda por um *défice de legitimidade*, uma vez que às considerações de ordem técnica que reconhecem e justificam determinados regulamentos e medidas associam-se outras da esfera política visando a “gestão das relações de poder” (Friedberg, 1995: 110).

A partir dos anos 70 assiste-se ao que alguns autores designam por mudança de paradigma na análise organizacional. O modelo tradicional de gestão onde está patenteado o conceito de “objectivo específico” é substituído por um modelo organizacional onde os objetivos são inconsistentes e o poder se apresenta “fluido” e se reveste de uma importância acrescida. Esta é uma perspectiva de organização entendida como “arena política” (Mintzberg, 1986: 43).

Regressando a Friedberg (1995: 111) e tendo como referência o paradigma organizacional de Weber, registamos a convicção do autor:

“Da ideia simples e concreta de uma organização como entidade unificada e coerente ao serviço passivo de uma racionalidade única, passa-se assim à noção simultaneamente muito mais complexa, abstracta e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção.”

Numa alusão ao modelo político de organização, Lima (1998: 66) sublinha a presença de um outro tipo de racionalidade – a política – motivada pela presença de diversos “interesses e ideologias” que podem interagir num quadro de conflitualidade.

Por seu turno, também já Afonso (1994: 51)¹³ se havia expressado nesse sentido:

¹³ Na sua tese de doutoramento *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional* (1994), Natércio Afonso aplicou o *modelo dos sistemas políticos* (preconizado pelo cientista político David Easton, nos anos 60) à investigação sobre a escola estatal portuguesa no quadro da reforma implementada, a título experimental, em outubro de 1992, no âmbito da direção, administração e gestão (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio).

“O desenvolvimento de abordagens políticas ao estudo de organizações representou a oportunidade para uma deslocação significativa na análise organizacional, levando à consideração de questões anteriormente negligenciadas por completo, tais como a diversidade de objectivos e interesses, o conflito e o poder.”

Centrando-se na perspectiva de autores como Baldrige, Hoyle e Ball, Costa (1996: 78) refere que as estruturas organizacionais identificadas como *arenas políticas* são consideradas “*miniaturas* dos sistemas políticos globais” e, como tal, são congruentes com uma visão complexa de organização entendida como espaço de conflito e de negociação onde os atores movem estrategicamente as suas influências e usam os seus poderes de modo a atingir os seus objetivos. Em consonância, Alves (1999: 12) sustenta:

“Em contraponto à visão burocrática, a perspectiva política valoriza as subjectividades dos actores, assume a realidade organizacional como um jogo de poder e de influência, considera os processos de decisão como dinâmicas de negociação e regateio...”

Significa então, que pode existir um número diversificado de grupos de interesses específicos “associados às suas funções, formações e convicções” (Flores, 2005: 134) que não partilhando da mesma visão política da organização determina, inequivocamente, a ação no seio dessa mesma organização (Alves, 1999: 13).

E se é de considerar que os vocábulos “interesses”, “conflito” e “poder” representam noções fundamentais no âmbito das organizações entendidas como *arenas políticas* (Afonso, 1994: 51; Costa, 1996: 81),¹⁴ também o conceito de ator é nodal no desenrolar de todo o processo político da “vida organizacional”.¹⁵ A este respeito, importa atender às palavras de Friedberg (1995: 199-200):

“A análise das organizações e da acção organizada não pode, assim, eliminar os actores. Os espaços de acção compõem-se de actores que pensam, mesmo que não tenham todos os dados; que têm intenções, mesmo que não atinjam sempre, longe disso, os seus fins; que são capazes

¹⁴ Às três noções enunciadas, Costa acrescenta uma quarta ideia-chave – a de “negociação” (1996: 81). Em língua inglesa prefere-se o vocábulo “regateio”.

¹⁵ A *perspetiva de investigação micropolítica* no âmbito da qual se situa a imagem organizacional da escola que aqui se aborda, não pode descurar o indivíduo que atua no seio da organização usando uma estratégia de “coligação” para, desta forma, poder atingir de modo eficaz os objetivos que persegue (Bush, 1986: 69 cit. por Flores (2005)). É em função dos “interesses dos grupos” que se tomam decisões e se orienta a ação dentro da organização (Costa, 1996: 82).

de escolher, nem que seja intuitivamente; e que podem ajustar-se inteligentemente a uma situação, ou pelo menos à cognição (percepção) que dela têm e desenvolver a sua acção em consequência.”¹⁶

A abordagem da escola, tomando o “modelo político” como referência, conta com alguns trabalhos de investigação de consagrados autores portugueses. Em conformidade com esta afirmação, observamos o estudo efetuado por Matias Alves¹⁷ numa Escola Secundária, no ano letivo de 1997/1998. Mais de uma década depois, as conclusões centradas na análise da *lógica do poder*, um dos *sete tópicos descritivos/interpretativos* em que baseou a sua investigação, continuam perfeitamente atualizadas. Como diz,

“(...) importa ter presente um contexto político e social – constituído por discursos, práticas e opiniões publicadas – que é interpretado por um conjunto significativo de professores como agindo no sentido de retirar autoridade e poder aos profissionais de educação, de os privar do direito, tendencialmente exclusivo, de governar as escolas e de praticar a educação escolar.”

E mais adiante conclui:

“Esta concepção de poder estriba-se ainda numa certa ideologia explícita ou implícita da educação que se reduz à sua dimensão técnica (e nesta medida é um assunto exclusivo dos profissionais) e na perspectiva de que o poder é um jogo de soma nula em que o que uns ganham os outros perdem (e vice-versa)” (1999: 32).

A finalizar, acrescentamos que a implementação do recente sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente (ADD)¹⁸ e os contornos polémicos em que todo o processo se desenrolou, contribuiu inequivocamente para transformar a maioria das escolas em autênticos campos de batalha acentuando o mal-estar na profissão e fazendo justiça ao conhecido epíteto metafórico de *arena política*.

Mas essa é uma temática de que nos ocuparemos no capítulo seguinte.

¹⁶ O autor fala em “actor estratégico”, ou seja, alguém que age ativamente e mostra capacidade de adaptação às “regras do jogo” influenciando as tomadas de decisão, muito embora se mova num contexto de ação dominado pela incerteza (cf. *op. cit.*).

¹⁷ Referimo-nos, naturalmente, ao estudo *A escola e as lógicas de acção* a que já aludimos no início deste capítulo.

¹⁸ Publicado através do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Ver também Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro e Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março.

**Capítulo 2. Para Uma Compreensão da Relação
Tridimensional: Avaliação – Formação –
– Supervisão**

2.1. Conhecimento, Identidade e Profissionalidade Docente

Prosseguimos. Torna-se imperioso escalar a *montanha*, planar e ver lá do alto o *vale* fecundo que nos permitirá um (re)encontro com os limites de nós mesmos através de uma reflexão sobre a complexa (re)construção do “processo identitário dos professores” (Sá-Chaves, 2008: 61).

A indissociável interdependência entre o *pensar* e o *agir*, relação na qual o pensamento nasce da ação ao mesmo tempo que a gera, constitui em simultâneo, um desafio, uma liberdade e uma responsabilidade. Um desafio de construir a inteligibilidade das situações complexas que vivemos na sociedade atual, evitando o reducionismo e o acriticismo alicerçados na “matriz tecnicista”; a liberdade de conceber, pela capacidade de questionar orientações e escolhas pelas quais modelizamos o nosso mundo; a responsabilidade enfim, de “compreender melhor para agir melhor”. É este, em última análise, o objetivo primacial do conhecimento (Sá-Chaves, 2008: 60).

Vivemos no mundo da vertigem, das mudanças a alta velocidade, da “arquitetáfora da globalização” (Estêvão, 2002: 13), das transformações sociais a que não podemos ficar indiferentes. Neste contexto, que espaço está reservado à educação? Estêvão (2002: 42) é perentório:

“Se os desafios da globalização para a educação e para o sistema educativo são de facto cada vez mais sentidos, competirá então aos próprios responsáveis pela governação dos sistemas educativos e das escolas em particular estarem atentos à nova refocalização da sua organização para o transnacional, (...) às novas racionalidades, às novas demandas de um “Estado avaliador” a reestruturar-se face à globalização.”

E os professores? Que papel lhes reservam estes tempos conturbados de início de século? As reflexões de Nóvoa (2007b: 10)¹⁹ em torno do “regresso dos professores” são pertinentes nomeadamente quando refere a urgência da elaboração do que designa por *teoria da pessoalidade* no âmbito de uma *teoria da profissionalidade*. O que falta, do ponto de vista de Nóvoa, é que se criem as condições para que os docentes desenvolvam um “sentimento de pertença e de identidade profissional”. Seja através dos “movimentos

¹⁹ Comunicação de António Sampaio da Nóvoa apresentada na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, em 27 de setembro de 2007.

pedagógicos” ou das “comunidades de prática” é essencial dar a vez aos professores para que possam, finalmente, fazer a diferença como classe profissional. É necessário dar espaço ao “professor reflexivo” (Alves, 2000: 78; Day, 2001: 57; Nóvoa, 2007b: 3) e dar tempo, julgamos nós, para que concretize também através da investigação ao mais alto nível, a propugnada *aprendizagem ao longo da vida*. Como tal, é necessário efetuar uma renovação profunda nas políticas públicas de educação começando, desde logo, por alterar as lógicas instituídas nas escolas. Assim, urge modificar, como sublinha Alves (2000: 8),

“(...) o quadro de uma política que tem de ousar ir além do *statu quo*, do jogo dos interesses e da retórica das aparências. Este é o quadro de uma ação profissional que tem de afirmar a excelência e a dedicação, que tem de praticar o espírito de serviço público, que tem de prescindir da tentação do rebanho e simultaneamente afirmar uma exigente solidariedade profissional.”

Criando um painel de relações antitéticas, Dubar (1997: 105) definiu a identidade do seguinte modo:

“é o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.”

E a identidade dos professores, como se constrói?

Segundo Lawn (2000: 74), deve considerar-se duas grandes abordagens quando se analisam os estudos sobre esta temática: uma perspetiva de índole *cultural* que realça os significados atribuídos pelos sujeitos e uma perspetiva de teor *político-institucional* que atribui um relevo significativo ao papel histórico do Estado como “produtor de identidades dos professores”. É interessante notar como na perspetiva do autor a “identidade docente” pode condicionar mais a “natureza do trabalho dos professores” do que outros elementos associados às suas práticas profissionais como o “currículo nacional”, o “design de escola” ou a “organização das turmas” (Lawn, 2000: 71).

Na construção da(s) identidade(s) dos professores, Nóvoa (2005: 43) refere-se à importância assumida a partir da década de 60 do século passado, pelo “movimento associativo docente”, corporizado através de sindicatos e associações sindicais. Importa salientar, como diz, que embora se tenham cimentado as “correntes sindicais que unem as

duas culturas do professorado (“primário” e “secundário”)” a verdade é que existe uma pluralidade de identidades simbolizadas por “associações disciplinares” específicas e mesmo “de tendências pró-ordem”.

Contudo, para além do associativismo, a construção das identidades docentes também passa pelo processo de socialização, pelas representações sociais sobre a profissão,²⁰ pelo trabalho docente expresso numa alternância entre continuidades e ruturas e pelas políticas educativas assumidas relativamente à formação profissional, à avaliação do desempenho docente e ao estatuto da carreira docente.²¹

Em síntese, com Canário (2005: 148), diríamos a urgência na “redefinição da identidade profissional” dos docentes, certos da complexidade de todo este processo e considerando, tal como afirma Perrenoud (2002: 159), que “as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto.”

Por outro lado, Roldão (2005: 107) sublinha que o conceito de *identidade* está associado ao de *profissionalidade* embora admita tratar-se de conceitos diversos.

Considerando que a Sociologia perspetiva a *profissionalidade* docente como uma *semiprofissão*²² comparativamente com as profissões liberais tradicionais (médico, advogado, engenheiro), Gimeno Sacristán (1999: 65) reconhece a dificuldade em avançar uma definição que, no entanto, faculta. Assim sendo, cabe à *profissionalidade* dos professores:

“a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

Mas este conceito interliga-se também com o de *profissionalização* que Neto-Mendes (1999: 115) evocando Bourdoncle (1991: 76) associa, numa primeira referência a esta temática, a um “processo de racionalização dos saberes realizado no exercício da

²⁰ Veja-se a alusão ao contínuo desprestígio da profissão (Nóvoa, 1999: 29; Alves, 2000: 78).

²¹ Em entrevista ao jornal *A Página da Educação* N.º 176, Matias Alves denuncia o “mal-estar” experimentado pelos professores resultante da publicação do novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) e das suas implicações com “custos graves em termos de auto-imagem profissional e da própria relação pedagógica com os alunos, vítimas de uma política que faz dos professores os principais responsáveis pelo insucesso, quando o principal responsável pelo insucesso relativo da educação são as políticas educativas” (2008: 2).

²² Por estar associada a uma *profissionalidade imperfeita*, segundo alguns autores.

profissão”, processo esse que apresenta em simultâneo, uma “dimensão solitária e colectiva”. Ora, esta noção consubstancia um “processo de desenvolvimento profissional” que conduz, em última análise, ao “estádio de profissionalidade” (Neto-Mendes, 1999: 116).

Roldão (2005: 109) enuncia quatro características²³ fundamentais associadas ao conceito de profissionalidade:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma;
- a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Em suma, verificamos que há ainda um longo caminho a percorrer até que os docentes²⁴ se revejam num estatuto de *profissionalidade ideal* identificada, segundo Gimeno Sacristán (1999: 67) “por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação”.

Sabemos o quão limitada é a esfera de ação do professor no exercício da sua profissão. Sem autonomia para se pronunciar sobre o *currículum* que leciona, essência da sua própria “acção docente” (Roldão, 2005: 110), participando na lógica organizacional da escola na justa medida das aspirações do poder central (agora representado pelo Diretor), que tudo lhe ordena, resta-lhe o pobre estatuto de escravo paradoxalmente assalariado.

Deixamos, no entanto, uma nota positiva neste *presente das coisas presentes*:²⁵ a perspectiva de construção de uma profissionalidade que, no dizer de Ambrosetti e Almeida (2009)

²³ Não podemos deixar de registar aqui a designação de “descritores”, atribuída pela autora, que é pertença da gramática do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD).

²⁴ Referimo-nos aqui, exclusivamente, aos professores dos ensinos básico e secundário.

²⁵ A expressão é de Santo Agostinho que dizia haver três tempos: o “*presente* das coisas passadas”; o “*presente* das coisas presentes” e o “*presente* das coisas futuras” (cit. por Sá-Chaves, 2008: 63).

“repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa, trazendo para a discussão aspectos como a dimensão pessoal e subjectiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência.”

Porque é no presente que o sentido de “presente” se traduz em prática efetiva, que de acordo com Sá-Chaves (2008: 64) importa considerar:

“(...) a lucidez e a compreensão da relação estruturante do tempo para tornar evidente que ser professor hoje é também a possibilidade de ter memória para ter raiz e a possibilidade de ter imaginação para ganhar asas.”

2.2. Avaliação de Docentes e Supervisão Pedagógica: Conceitos e Perspetivas

2.2.1. O Contexto Político

No recente Relatório apresentado pelo Conselho Nacional de Educação,²⁶ Pedro Abrantes lembra que o tema da autonomia das escolas e a sua associação com o da descentralização das organizações educativas têm sido privilegiados nos últimos vinte e cinco anos pelas políticas públicas nacionais e internacionais.

Sublinhando a *centralidade* da gestão do sistema educacional português que diz ter existido sempre, aquele autor rejeita a “enunciação de um processo de recentralização” pois, em boa verdade, o que se verificou foi uma transferência de poderes para os órgãos de gestão das escolas em áreas que pertenciam, anteriormente, à esfera de intervenção dos professores.

E, na senda de outros autores acrescenta que:

“Existem evidências de que as escolas e autarquias estão hoje mais abertas e preparadas para reforçar o seu papel na gestão de recursos e projetos, sendo esta uma via apontada pelos estudos internacionais para a melhoria da qualidade educativa, desde que acompanhada por sistemas de monitorização e prestação de contas” (2012: 243-244).

²⁶ Referimo-nos ao Relatório “Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização”, Parte II, Capítulo 1., 230-247.

À guisa de conclusão, mas de forma incisiva, Abrantes (2012: 244) questiona as diferentes velocidades com que se deparam, ainda, as escolas portuguesas no processo de expansão e cimentação da sua autonomia. Questiona também o caráter meramente consultivo dos conselhos municipais de educação e a insuficiente articulação entre as escolas ou agrupamentos de escolas e o poder local. Por fim, e não de forma menos despicienda, questiona-se sobre o lugar reservado aos professores, aos alunos e aos encarregados de educação neste complexo processo de construção da autonomia das organizações educativas que está, acima de tudo, associado à “figura do diretor” em vez de constituir o motor da “cidadania local e do profissionalismo docente”.

Neste tempo de aceleradas mudanças e instabilidade permanente em que “as incertezas nacionais e culturais criadas pela globalização não são as únicas a constituir a condição pós-moderna” (Hargreaves, 1998: 63) é grande o desafio que se impõe ao professor como profissional e como cidadão.

Santomé (2000: 69) denuncia os sinais desta época de crise que não deixa de ser ameaçadora e preocupante, dizendo:

“As pessoas podem intuir sem esforço que os locais de trabalho, as relações sociais e as interações interpessoais sofrem modificações céleres; com frequência, somos forçados a assumir novas competências, a desenvolver outras destrezas, a modificar rotinas e condutas que até então eram consideradas normais e típicas.”

O mundo hodierno é claramente norteado por uma cultura económica patente através de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização Mundial de Comércio (OMC) para lembrar os mais conhecidos. São estas instituições que gizam as orientações gerais que os governos devem aplicar nos respetivos países. De contrário, ficariam numa situação desconfortável podendo até ser tomados como “inimigos” dessas organizações mundiais. São *inclusive* estruturas desta natureza que impõem medidas de austeridade evidenciadas no congelamento da progressão das carreiras dos funcionários do Estado, na redução dos salários e pensões de reforma, na flexibilização dos horários de trabalho, medidas essas que são o cerne de “políticas neoliberais” (Santomé, 2000: 70) que esmagam sobretudo as classes média e média baixa das populações.

Torna-se cada vez mais evidente a construção de uma sociedade moderna orientada por políticas que sofrem os efeitos de *contaminação* de uma agenda internacional que visa a “globalização e a mundialização dos mercados” (Pacheco, 2000: 9).

Importa salientar que é no quadro destas alterações profundas das sociedades organizadas cada vez mais em função do cumprimento de objetivos associados à eficiência, à eficácia, e à *performance*, numa lógica de *accountability* que se salienta a centralidade assumida pela avaliação, consubstanciada particularmente nas vertentes profissional e organizacional.

Reportando-nos à década de 80 do século passado, notamos contudo, que em Portugal, contrariamente ao que se verificou em países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, o impacto das políticas de cariz neoliberal nas reformas do sistema educativo não se fez sentir com tanta acuidade, configurando o que Afonso designou por “neoliberalismo educacional mitigado” (1998: 232; 2009b: 44).

É já na primeira década do século XXI, na primeira legislatura de José Sócrates que a “obsessão avaliativa” (Afonso, 2009b: 45) se estende a todos os sectores do sistema educativo. No entanto, nesse particular Afonso (2009b: 45) observa também um facto relativamente ao governo de então:

“(…) [o de não] ter criado um sistema de *accountability* para o sistema educativo que pudesse ser articulado, coerente e avançado em termos éticos, epistemológicos e democráticos.”

É sobre a avaliação e, em particular, a avaliação de desempenho docente que teceremos, de seguida, algumas considerações.

2.2.2. Avaliação de Desempenho: Três Metáforas e Uma Reflexão

Fortemente glosada nos últimos anos, a problemática da avaliação e, em particular, a da avaliação de desempenho docente, continua na ordem do dia.

Considerando o nível dos “pressupostos metateóricos” em que se baseia a investigação sobre a avaliação de desempenho, Caetano (2008: 13) perspectiva-a tendo em conta três metáforas: a *metáfora do teste*, a *metáfora do processador de informação* e a *metáfora política*.

Visando “identificar os critérios considerados racionais e objetivos da avaliação”, a primeira das metáforas enunciadas apresenta uma visão muito redutora do ato de avaliar, uma vez que coloca o avaliador na dependência da “qualidade dos instrumentos de avaliação” (Caetano, 2008: 14).

A abordagem da avaliação do desempenho de acordo com a segunda metáfora referida permite observar o avaliador enquanto elemento processador de informação. Por sua vez, esta perspetiva levanta problemas de fiabilidade e de rigor no julgamento feito pelo respetivo avaliador. O carácter igualmente limitado desta perspetiva é sintetizado por Caetano (2008:15) da seguinte forma:

“(…) analisar a avaliação de desempenho apenas enquanto processamento de informação implica perspectivá-la somente como problema cognitivo e intra-individual e perder de vista aquela componente pragmática que constitui a razão básica para a sua existência.”

À semelhança da abordagem política das organizações que, como vimos no capítulo anterior, se traduz pela metáfora da *arena política*, também a avaliação de desempenho é passível de ser perspetivada desta forma.

Caetano (2008: 17) sustenta que do ponto de vista organizacional, a metáfora da *arena política* identifica-se como a “capacidade para criar compromissos” entre os diversos interesses em jogo, sendo certo que há, não raras vezes, atitudes que são sustentadas por objetivos individuais dos atores intervenientes, objetivos esses que podem colidir com os da própria organização. Portanto, neste contexto, pode entender-se a avaliação de desempenho como um processo político passível de “distorções ou enviesamentos” decorrentes de interesses em conflito expressos por avaliadores e/ou avaliados. A este propósito, são esclarecedoras as palavras do autor:

“Na avaliação de desempenho os aspectos políticos manifestam-se no facto de inúmeros factores não relacionados com o desempenho efectivo do avaliado influenciarem, positiva ou negativamente, a classificação que lhe é atribuída, quer isso aconteça de modo intencional ou não. Assim, os avaliadores devem desenvolver diversas estratégias em função dos seus próprios interesses, como, por exemplo, evitar conflitos, salientar os “preferidos”, (...) distorcendo para isso as classificações a atribuir ao desempenho dos colaboradores” (2008: 18).

Tendo em conta que avaliar no contexto educacional constitui um processo heurístico conducente ao conhecimento e ao aperfeiçoamento de práticas de teor profissional e considerando que esse conhecimento não pré-existe aos atores educativos, há vozes que defendem, há muito, que se torna imperioso viabilizar de forma dialogante e participada, mas também com determinação, a construção *in loco* de todo esse processo.

Centrando-se na realidade americana, Stronge (2010: 40) perfilha a opinião de que:

“uma avaliação de desempenho de elevada qualidade pode constituir um mecanismo para promover a aprendizagem ao longo da vida e a eficácia pedagógica dos professores.”

Ora, isto pressupõe, inequivocamente, a estreita articulação entre o processo avaliativo e a melhoria individual da ação profissional, a que se alia também uma lógica de *accountability*, isto é, a obrigação do professor de responder por alguma coisa de responsabilidade objetiva, de prestar contas.

Para este autor, há três aspetos essenciais que concorrem para uma avaliação de qualidade: a *comunicação*, a *colaboração* e o *comprometimento organizacional* (Stronge, 2010: 31).

No âmbito da *comunicação* em avaliação, Stronge ressalta a importância de uma formação contínua para professores e avaliadores, de modo a que todos possam envolver-se seriamente na conceção do sistema de avaliação. Sublinha ainda que a manutenção dos níveis de confiança no processo avaliativo assenta, inevitavelmente, na *colaboração* entre avaliador e avaliado, que não deve ser descurada, em caso algum. Por fim, destaca o reconhecimento da necessidade de implementar uma cultura de avaliação de professores na própria organização. O *comprometimento organizacional* no processo de avaliação de desempenho docente passaria, desta forma, pelo envolvimento do *superintendent* (entre nós, o diretor), dos avaliadores e dos próprios professores num conjunto de atividades que seriam implementadas no estabelecimento de ensino.

Em última análise, para Stronge, uma avaliação de desempenho docente que privilegie a qualidade, pressupõe, desde logo, uma adequação dos objetivos da escola às necessidades de todos os elementos da comunidade educativa. Um outro aspeto, igualmente importante, é a consideração do contexto em que decorre a própria avaliação, isto é, deve ter-se em conta aspetos como o número de disciplinas que o professor leciona, a dimensão da turma,

o estatuto económico e social dos alunos e os recursos que o docente tem ao seu alcance no âmbito do exercício da sua atividade profissional.

Por outro lado, a avaliação de desempenho deve centrar-se nas *obrigações* exatas do docente (Stronge, 2010: 38). Só assim se poderá desenhar um plano de melhoria, se for caso disso.

Uma última nota diz respeito à obtenção dos dados relativos à avaliação de desempenho docente e aos critérios utilizados nessa mesma avaliação (Stronge, 2010: 39). Segundo o autor, deve ter-se em conta uma multiplicidade de fontes de recolha de dados. Além da observação direta de aulas, porventura o método mais frequentemente utilizado, outros instrumentos são igualmente importantes, nomeadamente, o portefólio do professor, inquéritos a alunos e dados relativos ao seu sucesso e insucesso escolares. Daí que, a nível da avaliação de professores, se considere relevante o estabelecimento de padrões de desempenho. Desta forma, poder-se-á assegurar uma maior equidade e justiça em todo o processo de avaliação.

Facilmente se percebe que o modelo de avaliação de desempenho adotado para a realidade portuguesa tem ainda um longo caminho a percorrer até se aproximar do modelo de avaliação de qualidade proposto por Stronge.

Por outro lado, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010: 7) questionam a secundarização por parte das instituições do ensino superior e do próprio Estado, do desenvolvimento da dimensão humana do professor enquanto profissional, ao mesmo tempo que se enfatiza a vertente do desenvolvimento profissional e a construção da “aprendizagem interpares” para a transmissão e cimentação de “práticas profissionais”.

Como estes autores referem, a “ambiguidade, a incerteza e o holismo” são elementos constituintes do quotidiano do professor, enquanto profissional que “trabalha com pessoas” (2010: 15). E esclarecem:

“Neste desempenho profissional quer os fins quer os meios são incertos, discutíveis e discutidos. (...) Não há técnicas inteiramente sucedidas e, muitas vezes, não há consenso profissional em muitas áreas de acção quer em relação aos meios quer em relação aos próprios fins. Estes dissensos profissionais têm a ver com diferentes opções teóricas, naturais em qualquer área do saber, mas também, mais do que noutras áreas, com diferenças significativas de crenças, valores e ideologias.”

O Despacho que consagra os padrões de desempenho docente²⁷ sublinha, no seu preâmbulo a “função de ensinar” como característica específica da “profissão docente”. Daí decorre a apresentação de quatro dimensões onde se alicerça a definição do perfil profissional desejável para o professor. Por sua vez, estas dimensões operacionalizam-se em domínios e indicadores de que resultam níveis e respetivos descritores. Este é o quadro da fundamentação da avaliação de desempenho docente relativo ao período de 2009 a 2011.

A primeira dimensão referida é a deontológica, a vertente *profissional, social e ética* e prende-se com a atitude do docente face à sua *profissionalidade*. Este último conceito, extremamente importante, foi alvo já de uma abordagem noutro ponto deste trabalho.

Não deixam de ser pertinentes as observações de Carvalho (2011: 21) no que concerne à ausência, no referido documento, de designações como “criança”, “jovem” ou “pessoa” quando se fala de “aluno”, denotando aquilo que o autor apelida de “perspectiva burocrática” conducente, em última análise, a uma “tecnocracia educacional”.

Relativamente à segunda dimensão – *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* –, o autor equaciona a não enunciação de uma competência fulcral, em seu entender: a da “problematização” sem a qual não se consegue fomentar no aluno patamares de desenvolvimento cognitivo que se situam para além da mera aplicabilidade de conceitos antecipadamente adquiridos.

Outro aspeto que o autor questiona é o facto de não se mencionar a dimensão do “trabalho”, fator essencial que permite o desenvolvimento do aluno e a sua preparação para a vida ativa. Efetivamente, este deve ser, do nosso ponto de vista, um aspeto primordial a considerar em educação: a valorização do trabalho e do esforço como forma de aquisição de saberes e de formação de mentes equilibradas e cultas.

A finalizar, Carvalho (2011: 21) afirma reçar o “perigo de a investigação ficar conservadoramente atomizada relativamente à dinâmica da escola e da construção dos itinerários profissionais” quando se considera na legislação que a “dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (domínio 10) integra a terceira dimensão – *participação na escola e relação*

²⁷ Trata-se do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Sublinha-se que a nossa abordagem teórica se centra no Sistema de Avaliação de Desempenho Docente aplicado no biênio 2009-2011.

com a comunidade educativa – e não a última dimensão – desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

São intervenientes no processo de avaliação o avaliado, os avaliadores – o Relator, o Coordenador de Departamento Curricular e o Diretor – a Comissão de Avaliação de Desempenho Docente (CADD) e o júri. A finalizar e sem pretender alongar-nos, não podemos deixar, no entanto, de “olhar” as funções do Relator e a centralidade que esta figura assume em todo o processo avaliativo.

O diploma que “regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário”²⁸ afirma nas considerações preambulares que é dever do Relator “acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação” (artigo 1.º). E afirma-se ainda (artigo 14.º, alínea b)) que ao Relator compete a *supervisão avaliativa e reguladora de processos e desempenhos* já que lhe cabe, por incumbência, “proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar”.

Perguntamos então: No quadro da avaliação de desempenho docente a que nos reportamos, que formação foi antecipadamente facultada pela tutela aos Relatores (e o mesmo é válido para os Coordenadores – que são os avaliadores dos Relatores – e demais elementos das CADD) já que estas eram figuras acometidas de tão importantes e decisivas funções? Não se pretendia um modelo de avaliação credível? Mas, com certeza!

É de todos conhecido o processo de resistência dos professores a este Sistema de Avaliação de Desempenho. Não cabe, no âmbito deste Relatório, fazer a análise das motivações inerentes a esse processo. Salvaguardando os diferentes motivos e o grau de intensidade das contestações, a verdade é que os professores portugueses não estão só no descontentamento com a sua profissão. Atente-se nas palavras de Botía, Cruz & Ruiz (2005):

“(…) la resistencia manifestada por el profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es expresión de un modo de

²⁸ Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

Os artigos 13.º (Júri de avaliação) e 14.º (Relator) são clarividentes no que respeita à designação e às competências do Relator. Note-se ainda o Ponto 3 deste último artigo que estabelece uma articulação com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, decreto que constitui a 10.ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD).

salvaguardar la propia identidad profesional, que el profesorado percibe como seriamente amenazada. La crisis de la identidad docente, entonces, se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria.”

Mas também percebemos que este é um tempo de mudanças cruciais, de um “primeiro esforço sério no sentido da avaliação real” que é devida aos professores, por direito, de *rio sem regresso* (parece-nos apropriada a metáfora da Sétima Arte). Porque “se não começarmos nunca mais chegaremos!” (Roldão, 2008).

2.2.3. Notas Breves Sobre a Supervisão Pedagógica

Para Vieira e Moreira (2011: 9) impõe-se uma reflexão sobre avaliação e supervisão alicerçada no fundamento de que se deve passar de uma “lógica de controlo e sujeição” para uma “lógica de transformação e emancipação”, não esquecendo a relação conflitual subjacente a estas duas lógicas de ação.

Em última análise, as autoras inscrevem os conceitos de avaliação e de supervisão no que designam de “visão transformadora da pedagogia e do desenvolvimento profissional” (2011: 10) que se baseia em princípios pertinentes relativamente às práticas aplicáveis no campo educativo. Refira-se que esses princípios são a *indagação* e a *intervenção críticas*, a *democraticidade*, a *dialogicidade*, a *participação* e a *emancipação*.

A noção de supervisão encontra-se historicamente ligada aos conceitos de “controlo” e de “inspeção”, não obstante a influência do *movimento da supervisão clínica* que se iniciou nos Estados Unidos, nos anos 60 e se estendeu a Portugal duas décadas depois. Centrando a supervisão na sala de aula, este movimento incide sobretudo no conceito de supervisão pedagógica, sendo que o seu carácter educativo se traduz nas “ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira e Moreira, 2011:11).

Considerando a noção de “supervisão” entendida numa perspetiva pedagógica, Vieira e Moreira (2011: 11) definem-na como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal.” É uma perspetiva segundo a qual a “avaliação do desempenho” não implica a “supervisão”, na medida em que esta decorre do exercício da profissão.

Por seu turno, também Alarcão e Tavares (2010: 16) apresentam uma definição para “supervisão”:

“(...) processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

Quer dizer, trata-se de um *processo* com o propósito de atingir um determinado objetivo, isto é, o *desenvolvimento profissional do professor* e a função de *orientação da prática pedagógica*.

Vieira (2009: 201) preconiza que as atividades de natureza “supervisiva” e “pedagógica” estão intrinsecamente ligadas, uma vez que têm como objetivo questionar e “melhorar a qualidade da acção educativa”. Portanto, a finalidade última da supervisão consiste em permitir, segundo a autora, que os formandos se motivem e se tornem *supervisores da sua própria prática*.

Mas as práticas supervisivas fazem sentido se também a escola se assumir como uma organização que “se pensa a si própria” (Alarcão, 2001: 25; Alarcão e Tavares, 2010: 131), que dá expressão a um Projeto que, ao ser elaborado, tenha em conta a contextualização social e cultural da comunidade educativa. Também a organização educativa deve prestar contas, deve ser responsável pela “avaliação da qualidade” do respetivo Projeto. Alarcão e Tavares (2010: 137) especificam:

“Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém.”

As escolas devem ser comunidades reflexivas, lugares de aprendizagem e espaços aprendentes (Guerra, 2001: 36), abertos aos desafios da implementação de políticas de melhoria (Bolívar, 2012: 22). As escolas devem ser capacitadas para a mudança, e nesse sentido, a qualidade dos profissionais que nela trabalham pode fazer toda a diferença. Neste particular, as palavras de Darling-Hammond (2010-198) são expressivas:

“não existem políticas capazes de melhorar as escolas se as pessoas que lá trabalham não dominarem o conhecimento e as competências de que necessitam.”

Day (2001, 177) considera mesmo que as escolas de sucesso são aquelas onde há lugar à cooperação entre os atores intervenientes, onde se verifica uma interrelação saudável entre professores e entre estes e os alunos mas, antes de tudo, onde os professores são profissionais motivados e “empenhados na aprendizagem contínua”.

PARTE II – Escolas Que Marcam. Marcas da Escola

“O reino que virá é o reino daqueles que foram crucificados em todas as épocas, por todas as políticas e por todas as ideologias, apenas porque acima de tudo amavam a liberdade e a consideravam, não ao medo, às restrições e à força, como o grande motor do mundo.”

Agostinho da Silva, *Educação de Portugal*

Capítulo 3. Vivências da Profissão Docente. A Força de Sentir

3.1. Histórias de Vida no Quadro da Investigação Educacional

A narrativa de pendor (auto)biográfico constitui, neste trabalho, o meio privilegiado para transmitir factos seleccionados que experienciei ao longo da minha vivência profissional. Vou procurar expressá-los através da evocação, recriando o mundo diegético que habitei.

O ato de evocar consiste na recriação do passado. “Mas o tempo não existe senão no instante em que estou. Que me é todo o passado senão o que posso ver nele do que me sinto, me sonho, me alegro ou me sucumbo?” (Ferreira, 1996: 272).

Uma boa reflexão literária é já um bom começo. Também eu me identifico com Alberto Soares, o jovem professor de Liceu que durante a noite em que se perscrutava existencialmente procurava uma centelha algures, nem que fosse uma outra “cidade”, num outro lugar do tempo.

É certo que o seu ângulo de visão estava, naturalmente, condicionado pelas circunstâncias do debate ideológico e cultural dos anos cinquenta do século passado. Porém, para o protagonista de *Aparição*, relembrar o passado à luz da estimulante “lua quente de Verão” (a circularidade da obra não é despicienda) era emergir a partir da sua mais profunda e consciente origem – o Eu.²⁹

Não. A minha memória não necessita de estímulos em se tratando de temáticas como os “percursos de formação, as opções profissionais, o *stress* e o mal-estar docente e a construção identitária” (Afonso, 2005: 79). A memória permitir-me-á uma leitura das relações entre mim (o eu que narra) e o universo narrado. E o tempo da escrita, esse, não pode ser indiferente ao enunciado narrativo já que este é o resultado do ato de escrever.

Pergunto. Poderão as narrativas ou histórias de vida considerar-se fidedignas no âmbito da *investigação qualitativa* em educação (Lüdke e André, 1986: 25; Arnal, Rincón y Latorre, 1992: 195; Bogdan e Biklen, 1994: 15; Afonso, 2005: 33)?

Nóvoa (2007a: 18) assegura que se trata de uma perspectiva de investigação que tem vindo a afirmar-se desde os anos 70 do século XX com muito sucesso, essencialmente no quadro da formação de professores, pese embora as fortes objeções emanadas de áreas do saber como a Psicologia e a Sociologia.

²⁹ A *Aparição* de Vergílio Ferreira (romance-problema como o autor preferiu designá-lo) representa um tributo à vida. Por isso escolhi esta obra tão singular.

Não vou aduzir aqui as razões justificativas dessa contestação, contudo, não posso deixar de registrar a este respeito, as palavras daquele autor (2007a: 19):

“Apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos.”

É ainda Nóvoa (2007a: 20) quem propõe uma *matriz* de caracterização de diversos estudos no campo científico cruzando três *objectivos* (*teóricos relacionados com a investigação, práticos relacionados com a formação e emancipatórios relacionados com a investigação-acção*) com outras tantas *dimensões* (*a pessoa do professor, as suas práticas e a sua profissão*). Daqui decorre uma tridimensionalidade do professor considerado como *objecto da investigação*, como *sujeito da formação* e como *actor da investigação-acção*.

Na verdade, face à progressiva evolução do conhecimento torna-se imperioso que o professor de qualquer nível de ensino assuma também a função de investigador. Desta forma, poderá compreender melhor porque urge libertar-se das “ideias feitas dos outros” que durante décadas tem reproduzido de forma tão terrificamente eficaz.

Do ponto de vista da *organização do trabalho* de investigação, Afonso (2005: 79) aponta o caminho – a *selecção* da narrativa ou história de vida em articulação com outros elementos de pesquisa entre os quais figuram as *memórias*, o *espólio profissional* e as *fotografias*.

Este é, pois, um relato de uma história de vida... de uma professora. Relatar o quê? Viagens. Vou chamar-lhe assim.

São muitas salas de aula ao longo de um percurso profissional de mais de vinte anos de ensino. Algumas foram espaços de uma luz intensa filtrada de iridescências douradas que entravam graciosamente pelas janelas num contágio de esperança. Outras, porém, apareceram sorumbáticas e rasas de sombras ante o olhar de quem rodou inúmeras vezes a chave na porta e se dispôs a comunicar com uma persistência indulgente aguardando, enfim, que o milagre se realizasse. Poder-se-á ensinar alguém que não esteja disposto a aprender?

Também numa sala de aula se podem fazer inúmeras viagens. Sinto cada vez mais esse espaço como se fosse uma moeda de duas faces e onde, numa teimosia paciente, faço dominar o anverso.

Olho, por momentos, a estante, abro um livro ao acaso e leio palavras de Garrett (1983: 358):

“Tenho visto alguma coisa do mundo e apontado alguma coisa do que vi. De todas quantas viagens, porém, fiz, as que mais me interessaram sempre foram as viagens na minha terra.”

Partilho a mesma opinião. Ainda assim, proponho-me falar de “viagens” não apenas “na minha terra”. Há lugares do mundo onde o conhecimento é perene e nos faz crescer. Algumas das minhas viagens tiveram um infindável sabor amargo, não o nego. Outras, ao invés, revestiram-se de uma doçura indizível. Falo das viagens na sala de aula, na escola, é óbvio!

Recuo, agora, alguns capítulos na leitura do livro que há pouco abri e impõe-se-me outro exemplo claro do estilo digressivo de Garrett (1983: 281):

“Neste (...) livro das minhas *Viagens*, não é que se quebre, mas enreda-se o fio das histórias e das observações por tal modo, que, bem o vejo e o sinto, só com muita paciência se pode deslindar e seguir em tão embaraçada meada.”

Desembaracemos, pois, os nós do tempo e paremos na terceira estação – uma metáfora de escola como outra qualquer.

3.2. O Primeiro Ano Após a Profissionalização

À distância longínqua daquele tempo torna-se difícil divisar na minha mente os traços fisionómicos dos alunos que conheci.

Reporto-me ao ano letivo de 1991/1992 e à escola secundária com 3.º ciclo de uma cidade do litoral centro do país, onde então, fui colocada. No ano anterior tinha feito o estágio pedagógico numa outra escola secundária, centenária, da mesma cidade.

Nessa época, os concursos para a colocação de professores “desconheciam” os efeitos do “choque tecnológico”.

Analiso, agora, minuciosamente, cada detalhe do horário n.º 3 que me foi atribuído. Trabalhava aos sábados de manhã. Os tempos letivos eram de cinquenta minutos. Tinha

quatro turmas e três níveis. Era responsável, como Diretora de Turma, pelo 11.º G. O 7.º H era uma turma com trinta alunos tal como, de resto, o 9.º J e o 11.º F. Só a minha direção de turma era um pouco menos numerosa.

Certo dia, já no segundo período, a aula com o 7.º H terminou de uma forma imprevisível. Embora simpática, a turma era, frequentemente, ruidosa e indisciplinada.

- Meninos, interregno na matéria. – Dizia eu, não raras vezes, investida da minha função de educadora. - A aula segue dentro de alguns minutos.

E repetia, repetia: que, tal como tinha vindo a referir desde o início do ano letivo, há regras a cumprir dentro da sala de aula; que os alunos têm direitos mas também devem observar os seus deveres; que para intervir devem pedir autorização aos professores e, sem atropelos, esperar que os colegas terminem a sua exposição, se for esse o caso; que a educação e o respeito pelo próximo (a professora e os alunos) ainda não tinham passado de moda; que a perturbação, a desconcentração e o desinteresse costumam dar as mãos e estão na génese de resultados escolares insatisfatórios; que é necessário “saber ser” antes mesmo de “saber aprender”; que...

Após o prolongado discurso retomei, paulatinamente, o trabalho que havia iniciado no âmbito da disciplina. Debalde. Cedo se instalaram, de novo, na sala, as conversas paralelas e um ruído ensurdecador ia crescendo e minando a minha paciência. De súbito, tomei uma decisão. Uma voz assertiva mas serena saiu de mim e diante da turma fez-se ouvir:

- Definitivamente, não querem saber o que tenho para vos ensinar, não precisam de mim como professora, portanto não estou aqui a fazer nada.

Dito isto, arrumei os livros dentro da pasta, dirigi-me à porta e saí.

Não muito longe da sala, num patamar inferior, a secretária da funcionária estava inerte, muda, absolutamente só. Procurei a senhora com o olhar, porém, não vi ninguém naquele bloco.

Alguns minutos depois, entrei no Conselho Diretivo onde expus a situação ao Presidente. Fui convidada a sentar-me.

Expliquei tudo minuciosamente. O facto de não ter conseguido gerir os focos de indisciplina na turma, como sempre fizera, confrangia-me a alma. Estava preocupada. Não tinha informado a funcionária, os alunos tinham ficado sozinhos dentro da sala, a porta tinha ficado aberta.

Ouvi, com atenção, as palavras avisadas do professor responsável pela escola. E gravei-as até hoje na minha memória.

- Sabes, os alunos nunca devem ficar sozinhos dentro da sala de aula. Tal como o comandante deve ser o último a abandonar o navio, também o professor deve ser o último a abandonar a sala. Digo-te isto, não como Presidente mas como professor.

Falou-me depois do tempo que faltava para o soar da campainha. Cerca de vinte minutos. Nunca me disse que regressasse à sala. E ali ficámos a conversar sobre a escola até ouvirmos o toque de saída.

Recordo-me que a primeira aula com a turma, após este episódio, teve lugar alguns dias depois, precisamente na mesma sala. Foi num sábado, às 08:35 da manhã. Agradeço a fidelidade do horário que tenho diante de mim.

Entrei no bloco. Subi lentamente o primeiro lanço de escadas que dava acesso ao piso superior. A sala estava ali, no cimo da horizontalidade dos degraus. E foi surpreendente. Pude ver os alunos que ladeavam a porta, em duas filas, ordenadamente, numa ovação calorosa que lhes inundou a face de alegria.

Fiquei aturdida. Olhei à minha volta. Rodei a chave na porta e entrei na sala. Confirmei o entusiasmo da turma. Afinal, aquela chuva de palmas era mesmo para mim!

Na primeira oportunidade, contei ao Presidente o que se passou. Mostrou-se satisfeito com o desfecho. Melhor assim.

A partir daquela altura, as atitudes dos alunos mudaram. Tornou-se mais fácil ser professora daquela turma.

Alunos e eu interiorizámos a lição. Marcou-me para sempre aquele semblante sério, sereno e compreensivo do Presidente do Conselho Diretivo. Era um homem alto, magro, de meia-idade. Um homem de consensos! Se fosse há sessenta anos atrás, teria dito no final do ano letivo, como Alberto Soares quando deixou o Liceu de Évora: “Adeus, reitor. Até um dia, até sempre” (Ferreira, 1996: 268).

Nas férias da Páscoa, os alunos do ensino secundário fizeram uma viagem de estudo a Colónia.

A professora de alemão, mentora e organizadora da viagem, convidou-me a integrar o grupo dos acompanhantes. Éramos meia dúzia de docentes e uns cinco familiares. Entre eles havia uma médica. E lá fomos mais tranquilos!

Regressados, uma semana depois, alunos e professores partilharam fotografias numa profusão de recordações inesquecíveis.

Comprámos cartolinas. Desenhámos, colámos panfletos e fotografias, legendámos, escrevemos comentários... e ficou pronta a exposição. Intitulámo-la “Pombal – Paris – Köln: História de uma Viagem de Estudo”. Depois, fotografei-a.

Essa exposição é agora, volvidos vinte anos, a âncora do relato desses dias de cultura e diversão.

Partimos da estação de Pombal. Viajar de comboio foi sempre, para mim, uma emoção. Nas primeiras horas, enquanto víamos através da janela a paisagem correr em sentido contrário, fomos conversando. Inventámos jogos. Aprendi a jogar “King”. Reinventámos o tempo.

Em Paris mudámos de comboio.

Da Bélgica, ficaram-me na memória luzes bruxuleantes que ia lobrigando aqui e além, envoltas no manto da noite, enquanto deitada, a resistência ao sono parecia inexorável.

Chegámos, por fim, à estação de Colónia, pelo raiar da manhã. Uma manhã pardacenta, húmida e fria. Ansiávamos pelo nosso porto de abrigo, a Pousada da Juventude ondeurgia despir o cansaço e retemperar forças.

Mas ali, ante nossos próprios passos, erguia-se majestática e solene a emblemática catedral da cidade. Entrámos pela porta lateral. A Ana,³⁰ professora de Filosofia, ergueu o olhar para o alto, rodou a cabeça, fixou-se na cúpula da nave central (são cinco naves ao todo) e num arroubo de assombro perguntou:

- Onde é que está Deus, aqui?
- Algures. – Retorqui, com um leve sorriso.

Não sabia o que dizer mais. Na verdade, também eu me sentia tomada por uma estranha sensação, diante da imponência daquela notável obra de arte. E subitamente, o meu pensamento fixou-se nas palavras de Bernardo Soares, aliás, Fernando Pessoa, sobre a condição de verdade na Catedral de Rheims: “O que na Cathedral de Rheims é verdade não

³⁰ Nome fictício. Uma vez que se trata de um relato de factos realmente ocorridos, optei pelo uso de nomes fictícios de forma a preservar a identidade das pessoas.

é a Cathedral nem o Rheims, mas a magestade religiosa dos edifícios consagrados ao conhecimento da profundidade da alma humana” (Pessoa, 1997: 137).

Conhecia a Ana. Sabia das suas interrogações sobre o Transcendente. Cheguei a passar algumas tardes de trabalho em sua casa quando ambas tínhamos “resmas” de testes para corrigir.

Um dia, na minha presença, comentou com a Margarida, a professora de alemão, o quanto nos irmanávamos naquelas horas pungentes de leitura e correção das respostas dos alunos, dos comentários pouco críticos, longe das expectativas. E lá íamos deixando as nossas impressões escritas à margem das respostas lidas, ela nos testes de Filosofia, eu nos de Literatura, numa tentativa de ajudar a desbravar caminhos rumo a uma nesga de conhecimento. Afinal era essa e ainda é (?) a nossa função – ensinar.

Nessa época, os professores não passavam horas a fio na escola, em reuniões, como nos dias que correm. “Sobrava” tempo para o que era verdadeiramente importante – a preparação de aulas, com tudo o que isso implicava, a elaboração de textos de apoio, a realização e correção de testes de avaliação. Também não se efetuavam monitorizações de tudo e de nada. O clima de escola era salutar e propício à partilha de ideias e de cultura. Havia confiança. Bastava a palavra dada. Hoje, em grande parte das escolas vive-se um ambiente de crispação e o ar está carregado de desânimo.

Voltámos à catedral de Colónia (*Kölner Dom*) alguns dias depois. Impunha-se uma visita guiada para que todos conhecêssemos um pouco a sua história.

Antes de entrar, fez-se um apelo à importância de não nos afastarmos do grupo e uma professora avisou:

- Meninos e meninas, muito cuidado com as mochilas e as carteiras. Não as pousem onde quer que seja, não vão esquecer-se delas!...

- Sim, stôra. – Responderam alguns em coro.

Tomei as minhas notas num bloco de apontamentos, cujas folhas ficaram ligeiramente amarelecidas pelo tempo. Também eu fui uma aluna aplicada!

Este monumento, que chegou a ser a construção mais alta do mundo e assistiu a duas guerras mundiais, foi edificado no sítio de um templo romano do século IV. As suas torres gémeas de 157 metros prestam um tributo ao estilo gótico e cortam a respiração a qualquer

um de nós. Guardo ainda, na memória, os tijolos que na torre noroeste, tinham sido encaixados na pedra, de urgência, em virtude dos ataques aéreos sofridos aquando da Segunda Guerra Mundial. Quiseram, assim, perpetuar esse pedaço de História. Soube, entretanto, que esses tijolos já lá não se encontram e a fachada foi restaurada de acordo com a traça original. Também relembro a minúcia escultórica das estátuas dos doze apóstolos no Portal de São Pedro. Não deixava de ser peculiar a existência de uma oficina, por detrás da catedral, onde se cinzelava a pedra num permanente trabalho de reconstrução. Creio que essa oficina ainda se mantém.

Consulto outra vez o bloco de notas e leio: “Vitrais românicos...”. Ah! Sim. No interior, a exuberância dos mais de dez mil metros quadrados de vitrais de estilo românico não se deixa ofuscar pelo relicário de ouro e pedras preciosas mandado construir pelos habitantes de Colónia para guardar as relíquias dos Reis Magos. Segundo uma história antiga, acredita-se que os restos mortais dos Três Reis Magos – Gaspar, Belchior e Baltasar se encontram no altar da catedral.

A fama de Colónia, como cidade de peregrinação, vem de longe. “1164: o arcebispo R... transferiu as relíquias dos 3 Reis Magos de Milão para aqui”. Queria ter escrito Reinold von Dassel, com certeza. “Catedral dedicada a Maria e a São Pedro”, lê-se no apontamento.

No dizer de Bento XVI, é esta catedral gótica que “graças aos Magos” constitui um dos maiores relicários do culto cristão e que fez de Colónia um importante centro de peregrinação do Ocidente, a par de Jerusalém, de Roma e de Santiago de Compostela.³¹

Cá fora, no extenso espaço que se alargava em torno desse magnífico templo, erguia-se um enorme mural com mensagens suspensas, escritas em cartões monocromáticos de papel castanho-claro. Eram mensagens em nome da paz no mundo e muitas faziam-se acompanhar de desenhos alusivos ao tema. Predominava a tinta de cor preta que aqui e além contrastava com uma ou outra palavra num vermelho-sangue. Havia mensagens em diversas línguas e todas tinham assinatura. Eis algumas dessas mensagens:

“No More Hiroshima
No More Nagasaki.
No More War!
PEACE”

³¹ Cf. Discurso do Papa Bento XVI na Catedral de Colónia, aquando da sua deslocação à Alemanha, em agosto de 2005, no âmbito da XX Jornada Mundial da Juventude.

ou

“Não vamos estragar o
Futuro, o nosso futuro.
Chega de guerra e racismo,
Vamos viver em
PAZ!

Rio de Janeiro
BRASIL”

ou ainda

“PELA PAZ!
PORTUGAL”

[ilustrado com uma pomba]

Ali próximo, num fontenário, duas pombas tentavam saciar a sede, indiferentes a quem passava. Ficaram bem na fotografia!...

Um pouco mais adiante, detivemo-nos no retrato de Beethoven pintado a giz de cor, nas lajes cinzentas do chão. Um verdadeiro quadro onde nem o pormenor da moldura foi esquecido! De lado, um saco preto aguardava, pacientemente, que caíssem algumas moedas.

Concentro-me de novo no registo fotográfico da exposição e detenho-me no título: “Passeio de Barco a BONN no *Drachenfels*”. Fomos no dia 20 de abril. O dia seguinte ao Domingo de Páscoa.

Sáímos de Colónia, de manhã, e descemos o Reno (*Rhein*) de barco em direção ao sul. A cerca de trinta quilómetros encontrámos Bona, a antiga capital da Alemanha Ocidental. Com a reunificação do país, em outubro de 1990 (não tinham ainda passado dois anos), o poder político tinha sido transferido para Berlim.

É claro que na exposição não podíamos esquecer a figura de Konrad Adenauer! Ocupou um lugar proeminente na História da Alemanha e da Europa. Natural de Colónia, foi um acérrimo opositor ao regime nazista. Primeiro Chanceler da República Federal durante mais de uma década, após o *terminus* da Segunda Guerra Mundial, Adenauer acalentava o sonho de ver a Alemanha unida. Morreu na década de 60 sem o ter concretizado. Foi um precursor da criação da Comunidade Económica Europeia (CEE) ao assinar o Tratado de Roma, em 1957. Por sua vontade, Bona foi elevada a capital.

Na zona antiga da cidade visitámos o *Sterntor*, uma construção medieval do século XIII.

- Stôra, não quer tirar uma foto? – Perguntou o Pedro, um aluno da minha direção de turma.

- Quero, pois! Com a minha máquina... Basta pressionar neste botão!

Olho-a agora e sorrio com nostalgia. Reconheço-me. Ao lado da fonte, com a muralha cinzenta como pano de fundo. Sou eu, de corpo inteiro, com muito menos de mim mesma.

Dirigimo-nos depois para *Bonngasse, 20*. Íamos ver a casa de Beethoven!

Este compositor nascido em Bona, no final do século XVIII, não imaginaria, decerto, que a sua 9.^a Sinfonia viesse a ser adotada como Hino Oficial da União Europeia, na década de 80 do século XX. Schiller³² deu-lhe o mote ao escrever “An Die Freude” (“Ode à Alegria”). Refiro aqui alguns dos seus versos que considero mais expressivos: “Alegre, formosa centelha divina, / Filha do Elíseo, / Ébrios de fogo entramos / No teu santuário celeste! / Tua magia volta a unir / O que o costume rigorosamente dividiu”.

Unir continua a ser a palavra de ordem. Mas derrubar fronteiras (a queda do muro de Berlim em 1989 foi uma vitória) visando edificar a união entre os povos, tal como já *Comenius*³³ havia idealizado no século XVII, é ainda uma utopia.

A desunião grassa ao nosso redor. Respira-se desalento e revolta. O número de pessoas que vivem amarguradas cresceu exponencialmente. Marcas de uma decadência que se alimenta da fome, da instabilidade social, da hipocrisia e do embuste e vai corroendo a capacidade de cada um de propugnar no seu quotidiano.

³² Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805) foi um dramaturgo, poeta e historiador alemão. Formou o triunvirato da literatura alemã conjuntamente com Lessing e Goethe. A “Ode à Alegria” que Beethoven leu em 1792, quatro anos após a sua criação, foi utilizada por este compositor na parte coral da sua 9.^a Sinfonia. Schiller foi um acérrimo defensor da liberdade e do amor à Humanidade, pelo que representa um marco incontornável na história do seu país.

³³ Jan Amos Komensky (*Comenius*, em latim) nasceu em 1592 e faleceu em 1671. Escritor, cientista e professor checo, foi considerado o fundador da didática moderna. “Ensinar tudo a todos” foi a máxima da sua pedagogia. Em 1956, a Conferência Internacional da UNESCO que teve lugar em Nova Deli, na Índia, considerou-o a figura norteadora das ideias que, cerca de trezentos anos depois, inspiraram a fundação da UNESCO. O método de *Comenius* opõe-se ao modelo de educação clássica, de raiz aristotélica e deu lugar ao sistema de ensino universal seguido em todo o Ocidente.

Também a escola reflete este “desconcerto do mundo”. Agora, mais do que nunca, urge cantar bem alto como Schiller nos ensinou no primeiro verso daquela Ode: “Oh amigos, mudemos de tom!”.

Continuámos o nosso passeio pelas ruas de Bona. Entretanto, alguém propôs uma pausa para tomar café. A professora Margarida, conhecedora do solo que pisava, sugeriu uma pequena pastelaria.

- É a única pastelaria que conheço onde se bebe café de máquina, como em Portugal. – Esclareceu.

Caminhávamos devagar. À medida que nos íamos aproximando, um edifício imponente surgia diante de nós engalanado com bandeiras num sinal convidativo a entrar.

- Que edifício é este? – Perguntei, olhando-o demoradamente.

- *Rathaus*. Respondeu a Margarida de imediato.

Aprendi como se diz Câmara Municipal em alemão. Entrámos na tal pastelaria. E o café estava delicioso.

Passámos depois junto dos Correios Centrais e vimos, ao longe, a Universidade.

Há, porém, uma imagem de Bona que guardo na memória e que ainda hoje me impressiona fortemente. A de uma praça enorme, da qual nunca soube o nome, onde pude ver um sem número de mutilados da guerra, homens e mulheres de feições pálidas e envelhecidas que se passeavam autonomamente em cadeiras de rodas, sós ou acompanhados por familiares. Foi um cenário petrificante! Na praça, havia também malabaristas e músicos que tocavam individualmente ou integrados em pequenas bandas. Havia, ainda, quem desenhasse no chão. Foi na segunda feira de Páscoa, à tarde. Como poderia esquecer?

Em Colónia, na *Jugendherberge* (Pousada da Juventude) partilhávamos momentos de convívio ao fim do dia, sobretudo após o jantar. Sentados em torno de pequenas mesas

quadradas de cor amarelada, contávamos as emoções sentidas, ouvíamos música, acrescentávamos um olhar crítico, de quando em vez.

- Amanhã vamos ver museus...

A Margarida tinha a viagem bem organizada!

- Durmam bem!

Depois, no remanso da noite, a sós connosco, o sono retemperava-nos do cansaço e preparava-nos para a jornada do dia seguinte.

Passámos naquela ponte metálica uma vez mais. A ponte *Hohenzollernbrück* é outro *ex-libris* da cidade. Lá em baixo, as águas do Reno vestiam-se de azul e espelhavam os raios de sol que teimavam em aquecer a manhã fria. E eis-nos ali, de novo, ao lado da augusta catedral, dispostos a conhecer a Colónia dos tempos do Império Romano.

O *Römisch-Germanisches Museum* (Museu Romano-Germânico) é um dos mais importantes da cidade e também um dos mais visitados por exhibir o famoso “Mosaico de Dionísio” que pertenceu a uma sumptuosa casa romana do ano 220 d.C. Foi descoberto durante a Segunda Guerra aquando da construção de um *Dombunker*. Quando a paz foi restabelecida, tomou-se a decisão de construir o Museu precisamente no local onde o mosaico foi encontrado.

Quem vai a Colónia não pode deixar de visitar este Museu. É absolutamente impressionante o acervo de vasos, frascos e demais recipientes em vidro que se revestem de uma singular beleza decorativa. Não resisti mesmo à tentação de adquirir uma réplica de um desses vasos que se vendia numa das salas, à saída do Museu.

Igualmente surpreendente é a coleção apreciável de objetos de cerâmica que remonta à Pré-História e se estende até ao começo da Época Medieval. Trata-se de um património arqueológico da cidade e da região, de valor incalculável.

Na Colónia subterrânea vimos as ruínas do *Praetorium*, a residência do procurador romano. Acredita-se que o Pretório de Colónia foi uma das maiores construções da Baixa-Germânia, uma antiga província imperial. Fundada pelos romanos há dois mil anos, com o nome de *Colonia Claudia Ara Agrippinensium*, a cidade de Colónia é um importante centro cosmopolita do Ocidente e encontra no Museu Romano-Germânico a sua mais completa árvore genealógica.

Também deste local guardo memória de uma cena inquietante. Junto à porta principal do museu, ladeado por pedaços de fustes em pedra, um homem vestido de fraque preto e camisa branca tocava clarinete. Seguia atentamente a douda partitura aberta na estante metálica que se erguia diante de si. Era alto, forte e não aparentava ter mais de sessenta anos. Na plataforma de pedra que sustentava as colunas expostas, via-se o estojo do clarinete. Era de cor preta. No chão, um chapéu, também preto, mostrava o forro cinzento-escuro.

Parámos a ouvi-lo. Tocava uma peça de uma conhecida sinfonia. A dado momento, a Ana murmurou apreensiva:

- É alguém que ficou sem orquestra!...

Quem era? Onde vinha? Porque estava ali? A resposta ficou além das notas musicais que desferiam golpes de humilhação.

O pensamento é veloz e inaudito. Sinto-me transportada para a realidade da minha profissão, hoje, às portas de um novo ano letivo que promete demolir projetos de vida. Questiono-me. Quem são os professores em situação de mobilidade interna? Para onde vão? Que artes mágicas permitiram que se prescindisse de carreiras de tantos anos dedicados à causa pública, numa das suas vertentes mais nobres que é a de ensinar? Vivemos num mundo moderno, globalizado, na era dos mercados. Impõem-se a cada dia que passa medidas de austeridade e, como ouvimos dizer com frequência, é necessário “menos Estado e melhor Estado”. Urge, pois, reduzir o número de trabalhadores da Função Pública e aqui, os professores poderão dar um excelente contributo.

Situado também nas imediações da catedral, o *Ludwig Museum* – Museu de Arte Moderna e Contemporânea – aguardava a nossa visita.

Entrámos. No interior, estava patente ao público uma exposição que o cartaz intitulava “Die Pop Art Show” (Exposição de Arte Pop). Foi extremamente enriquecedora a viagem dos antecedentes da *Pop Art* – o Dadaísmo, o Surrealismo e a *Action Painting* (Pintura Gestual). A minha memória atualizou nomes que já conhecia do Curso de Artes, de outrora – Max Ernst, Marcel Duchamp... A *Pop Art* ou “Novo Realismo”, como alguns preferem dizer, nasceu em Londres, em meados da década de 50 do século passado. Deste outro lugar de cultura retive um nome que aprendi: Andy Warhol, pintor americano, destacada

figura da *Pop Art*. Lembrá-lo-ei sempre por causa dos gatos *Sam*. Tenho alguns emoldurados nas paredes da minha casa.

A pouco e pouco, a semana aproximava-se do fim. Faltava ainda a visita a um prestigiado banco da cidade.

Centro-me agora na última parte da exposição que organizámos na escola. Dispostos em ângulo reto, dois títulos prendem-me o olhar. O primeiro, “Die Kreissparkasse Köln” (Banco *Kreissparkasse* – Colónia), escrito na vertical, em letras maiúsculas, cor de púrpura. A encimar um sugestivo cartaz, o outro título, “Käthe Kollwitz und Köln” (*Käthe Kollwitz* e Colónia), faz-se acompanhar de cinco ilustrações a preto e branco que mostram rostos humanos famélicos e estiolados, expressão maior de um sofrimento atroz. Trata-se de uma coleção (*sammlung*) da obra plástico-gráfica de Käthe Kollwitz que fomos convidados a apreciar na Galeria do *Kreissparkasse* após uma receção formal, mas acolhedora, por parte de uma responsável da instituição.

Käthe Kollwitz, pintora e escultora alemã da primeira metade do século XX, deixou uma obra de traços austeros e impressionantes, matizada pela influência da literatura naturalista de Emile Zola³⁴ de Máximo Gorki³⁵. Uma obra de compromisso social com os desprotegidos, as vítimas da guerra, da doença e da pobreza.

Da Galeria, descemos à grande sala de trabalho do *Kreissparkasse*. Ao centro, no seu esplendor ebúrneo, erigia-se uma fonte de pedra de onde caíam fios de água límpida, fresca, de fragrâncias cítricas. Isso mesmo! Daquela fonte brotava Água de Colónia.

Comercializada como *Original Eau de Cologne* por Farina, ou como *Ech Kölnisch Wasser N.º 4711* (Verdadeira Água de Colónia N.º 4711) por Mülhens, era considerada no século XVIII uma água milagrosa (*acqua mirabilis*).

Foram diversas as figuras notáveis que associaram o seu nome à Água de Colónia. Até Napoleão Bonaparte entrou nessa história.

³⁴ Escritor francês (1840 – 1902) e figura proeminente da escola naturalista, Emile Zola foi um acérrimo defensor das teorias socialistas, tendo evoluído depois para uma visão profética do ser humano. Foi também crítico literário e crítico de arte.

³⁵ Escritor russo (1868 – 1936), foi o precursor da literatura realista e social na Rússia. Da sua obra, destaca-se o romance *A Mãe* (1907).

A nossa visita terminou com um lanche na ampla sala de refeições do *Kreissparkasse*. Dia memorável!

De regresso à escola, parámos algumas horas em Paris. O tempo suficiente para rever a Catedral de *Notre Dame*. E tirar fotografias para emoldurar o Sena.

“Portugal muitas, e muitas horas depois” – escrevi na folha branca afixada no *placard* da escola. Ao lado, uma fotografia da estação, na fronteira com a Espanha. Não sei quem a tirou. Fim da exposição. A viagem continuou “na minha terra”.

3.3. O Ano da Formação Especializada

Corria o ano letivo de 2010/2011. A escola onde trabalhava era a sede de um agrupamento com 3.º ciclo e ensino secundário.

Leio atentamente o Relatório de Autoavaliação que entreguei em agosto de 2011. Centro-me na primeira página.

“O nosso objectivo essencial consistia na promoção do sucesso educativo dos alunos e no seu desenvolvimento integral, de modo a tornarem-se cidadãos eticamente responsáveis e transmissores de uma cultura de exigência.”

E mais adiante:

“Ao longo deste ciclo avaliativo, como professora, Representante de Disciplina, Relatora ou como Directora de Turma, mantivemos e fomentámos uma relação de respeito, de harmonia e de colaboração entre alunos, funcionários, docentes e a Direcção da Escola. Estabelecemos com os Encarregados de Educação as interações comunicacionais que julgámos adequadas, visando a sua envolvimento consciente e participada no processo formativo dos seus educandos. Prevenimos e gerimos conflitos (pontuais) na sala de aula, demonstrando firmeza e sentido de justiça no modo como trabalhámos situações emergentes do ponto de vista disciplinar. Reconhecemos em nós as competências sociais, profissionais e éticas imprescindíveis para resolver eventuais problemas, assumindo uma postura sensata e ponderada mas também resoluta, aplicando e fazendo cumprir, com rigor e imparcialidade, a legislação em vigor.”

Termina, assim, esse texto introdutório:

“Sublinhamos ainda o facto de não termos participado na elaboração ou revisão do Projecto Educativo, do Regulamento Interno ou do Projecto Curricular da Escola, embora acreditemos nas nossas competências para apresentar contributos válidos nesta área do saber, tanto mais que nos envolvemos empenhadamente na nossa actualização profissional, quer através da formação contínua quer da formação especializada.”

A defesa da dissertação de mestrado no âmbito das Ciências da Educação, em dezembro de 2010, após um período de intenso trabalho na escola, foi o começo de uma saga formativa que desafiou os limites da minha pertinácia para além do que se me afigurava ser possível conseguir. Foi um tempo de total entrega ao estudo comparável apenas àquele que experienciei há pouco mais de trinta anos quando, então estudante do curso de Matemática, na Universidade de Coimbra, me propus aprender Latim para fazer Exame Nacional do Curso Complementar (dos Liceus). Nessa altura, estava em causa uma mudança de curso e também de Faculdade que tinha interiorizado ser capital naquele momento decisivo da minha existência. E de facto, assim foi. As portas da Faculdade de Letras abriram-se-me e eu pude, enfim, contactar a um outro nível, com o aguardado mundo das Humanidades.

No início de 2011, apercebi-me que no Centro de Formação a que a escola pertence estava em marcha um processo que culminaria com a aprovação de uma Ação de Formação Contínua na modalidade de Projeto sobre o Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB), nível II – Aprofundamento.

A ação iniciou-se em fevereiro, para todos os professores do Grupo de Português da escola. Foi formadora a Coordenadora do Departamento.

Na fundamentação de um dos trabalhos que apresentei, tive a oportunidade de tecer uma reflexão sobre esse processo. Escrevi então:

“Se é verdade que a inscrição nesta formação se pautou por critérios desenhados a um nível hierárquico que nos ultrapassou, ela constituiu também o motor de busca para novas etapas de consolidação de saberes, não obstante a acumulação de cansaços, por vezes extremados, inerentes à especificidade da nossa profissão.”

Constituíam objetivos de uma formação desta índole o conhecimento sustentado do Novo Programa e a sua aplicação na conceção de materiais didáticos, a necessidade de ver alteradas as práticas pedagógicas em função das linhas orientadoras do referido Programa,

a produção de materiais cientificamente válidos e pedagogicamente inovadores e ainda a suposta constituição de um arquivo de materiais para partilhar entre a comunidade de aprendentes. Não foi, no entanto, apresentada qualquer proposta de anualização do documento programático.

Como linhas de força do Programa salientavam-se os documentos orientadores e os princípios da progressão e da anualidade. Impunha-se claramente ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico um outro olhar no que concerne à organização do Novo Programa e à conceção de materiais didáticos, além de um aturado estudo de certos conceitos-chave, nomeadamente os de transversalidade, de competências, de conteúdos e de descritores de desempenho.

São tempos pródigos de mudança, estes, que vivemos no sistema educativo português. Uma mudança anunciada e, em algumas circunstâncias, já legislada. A título de exemplo, refiro as “Metas Curriculares do Ensino Básico” da disciplina de Português que o Ministério da Educação e Ciência (MEC) define como uma “medida de extrema importância e, conjugada com a Revisão da Estrutura Curricular, decisiva para o futuro da Educação”.³⁶

Registo aqui, apenas, o regresso à consensual (parece-me!) designação de “Gramática”, um domínio de referência que substituiu, agora, a expressão “Conhecimento Explícito da Língua”, considerada uma competência de há largos anos a esta parte.

Voltemos ao Projeto. Em termos metodológicos, julgo ter respondido ao propósito de investigação-formação centrado no contexto específico da escola. Apesar das condicionantes, estive atenta ao trabalho colaborativo *inter pares* e creio mesmo ter dado passos importantes no que respeita ao aprofundamento da capacidade para relacionar teoria

³⁶ Cf. Portal do MEC, de 3 de agosto de 2012, in “Educação: Ministério divulga Metas Curriculares do Ensino Básico”.

Homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, as “Metas de Aprendizagem da Disciplina de Português” (e também de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica) foram apresentadas no dia 28 de junho de 2012 e a sua discussão pública estendeu-se até 23 de julho. O MEC considera este documento lapidar a par do Programa em vigor, no sentido de determinar objetivos claros no âmbito do conhecimento, da aquisição de competências/domínios e de atitudes/valores.

A fixação de metas de aprendizagem, à semelhança do que sucede noutros países europeus, poderá revelar-se um bom instrumento de apoio aos professores, passível de medir a sua qualidade e eficácia, conduzindo a um sistema mais transparente de *accountability*. Neste documento há, claramente, duas lógicas implicadas: uma de orientação, de clarificação e apoio; a outra de controlo e de prestação de contas.

e *praxis*. Foram, naturalmente, uma mais-valia os produtos didático-pedagógicos resultantes de um quadro de planeamento onde interagiram os saberes, os interesses e a experiência da professora formadora e dos professores formandos, de modo a conceber materiais e instrumentos a serem explorados e utilizados em contexto curricular.

Refira-se ainda que esta formação se orientou em sessões presenciais conjuntas destinadas à explicitação, reflexão e discussão dos pressupostos teóricos subjacentes à implementação dos Novos Programas recorrendo, obviamente, às novas tecnologias e sessões de trabalho autónomo individual e em grupo, visando, como disse, a apresentação de materiais didáticos a serem utilizados em contexto de sala de aula.

Dispus-me, desde logo, a aplicar as novas metodologias na turma B do 9.º ano, primeiro, e na turma B do 7.º ano, depois. Assim que se iniciou a formação, procurei envolver os alunos do *curriculum* oficial em diversas oficinas de escrita, mostrando-lhes a importância de que se revestia esta matéria em termos de aprofundamento de conhecimentos no domínio da estrutura, organização e coerência textuais. Na aula, foi estudada fundamentalmente a competência da Escrita, focalizando a atenção na estruturação temática e discursiva dos textos produzidos, bem como nos diversos aspetos inerentes à sua correção linguística. Contudo, não foi descurada a abordagem de outras competências³⁷ igualmente importantes como a Leitura, a Compreensão do Oral, a Expressão Oral e o Conhecimento Explícito da Língua.

Propus aos alunos do 9.º ano que se envolvessem na construção de uma Sequência Didática cujo título lhes apresentei: “A Competência da Escrita: Actividades Desenvolvidas no Âmbito da Construção da Sequência Didáctica ‘Intertextualidades – revisitando Textos de Camões e de Antoine de Saint-Exupéry’”. Sugeri-lhes também que se organizassem em grupos de trabalho, de modo a produzir um conjunto de textos que “falassem” dos autores referidos e estudados no âmbito dos conteúdos programáticos abordados naquele ano letivo. E foi assim que, a pouco e pouco, surgiram textos que evocaram a lenda que associa Luís de Camões à sua Casa-Memória, em Constância. Inclusivamente, após uma pesquisa na Internet, foram apresentados trabalhos em PowerPoint sobre a construção e as verdadeiras intenções inerentes à manutenção dessa

³⁷ No documento de agosto de 2012 que apresenta as “Metas Curriculares do Ensino Básico” designam-se por domínios de referência. No 3.º ciclo são cinco: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária, Gramática; nos 1.º e 2.º ciclos são apenas quatro uma vez que não há separação entre Leitura e Escrita.

Casa que se pretende que no futuro venha a ser palco de um Centro de Estudos Internacionais Camonianos.

Tendo como objetivo transversalizar conteúdos, a elaboração destes trabalhos constituiu, assim, uma maneira de rever todos os tipos de textos abordados – do Não Literário ao Literário –, ao longo dos três anos de escolaridade. Sublinho aqui a importância da continuidade pedagógica durante o ciclo de estudos dado que conhecia os alunos desde o 7.º ano e mantinha com eles uma excelente relação profissional.

Uma vez conseguida a articulação de saberes no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, desejou-se ir mais além e articularam-se também conteúdos de outras disciplinas como a História, a Geografia e a Educação Visual.

Ao longo de três meses, os alunos foram reunindo e trabalhando em diversos contextos, privilegiando sobretudo o contexto exterior à sala de aula. Os textos elaborados foram-me enviados por *e-mail*. Procedi então à sua correção e, a seu tempo, foram feitas as respetivas reflexões sobre os trabalhos produzidos. Desta forma, a referida Sequência passou a contar também com um texto narrativo que se intitulava “Camões e o Príncipezinho”, dois poemas “A Camões”, um texto dramático intitulado “Antes de Partir para Outra Dimensão” e, por fim, um Texto Não Literário, uma entrevista (hipotética) à Presidente da Associação Casa-Memória de Camões. Regista-se ainda que o texto dramático selecionado integrou o Plano de Aula Observada que cumpri no dia 26 de maio. Desta vez, a articulação de conteúdos alargou-se também ao *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

Ouvidos os alunos, a Sequência ficou concluída com a integração dos trabalhos selecionados. Estes trabalhos reunir-se-iam, depois, num único documento cuja ilustração ficaria, também, a cargo dos alunos. Seria expectável que uma gravação desse trabalho final, em CD, pudesse ser oferecida à mencionada Casa-Memória, em Constância, aquando de uma visita de estudo dos alunos àquela localidade, no final do ano letivo. Todavia, não obstante o meu empenho pessoal, o da Diretora de Turma e uma diligência efetuada pelo Diretor da Escola, razões que se prenderam com o meio de transporte não permitiram que a referida visita de estudo se realizasse.

Uma última nota para dizer que, por força do excessivo trabalho que os alunos tiveram ao longo dos segundo e terceiro períodos, nem sempre os textos solicitados foram entregues no prazo acordado. Não foi por essa razão, no entanto, que o projeto de construção da Sequência Didática deixou de se cumprir, pese embora o facto de não se ter

chegado a compilar todos os trabalhos num só documento. Tive ocasião de expressar o meu agradecimento aos alunos do 9.º B pela sua colaboração e empenho.

No âmbito desta Ação de Formação apresentei, no dia previsto, um trabalho em PowerPoint onde abordei apenas a Competência da Escrita e me reportei somente a uma atividade. Procurei ser fiel ao teor do trabalho solicitado. Nele incorporei um dos poemas selecionados – “A Camões” – escrito pelo Grupo I, cuja leitura foi por mim efetuada em voz alta. Esse trabalho foi parte integrante da Sequência apresentada no final do ano letivo.

No início do mês de junho apresentei ainda, conjuntamente com outras quatro professoras, a Sequência Didática que intitulámos “Farrusco, Miguel Torga – A Voz da Natureza”. Cada uma de nós foi responsável por uma parte desse trabalho.

“Farrusco” é o título de um conto de Miguel Torga, autor que figura na seleção programática do 7.º ano de escolaridade. Isso explica a escolha deste texto.

Privilegiámos, uma vez mais, a Escrita como Competência foco. E também neste caso me antecipei e procurei aplicar os conhecimentos adquiridos, no âmbito da Formação, ao contexto real da sala de aula. Solicitei aos alunos do 7.º B (a minha Direção de Turma) que elaborassem poemas e fábulas (em prosa ou em verso) que tivessem subjacente o conto de autor que foi lido e analisado por mim, em duas aulas de quarenta e cinco minutos. Uma vez ultimados pelos alunos, os trabalhos foram-me enviados por *e-mail*. De seguida, procedi à análise e seleção de dois textos de tipologias diferentes os quais foram integrados na Sequência apresentada.

Considerando de novo o texto da fundamentação deste trabalho concluo dizendo:

“(…) procurámos privilegiar o rigor científico das temáticas e dos conteúdos abordados, nomeadamente no que concerne às noções de versificação e sua aplicação prática e à estrutura, organização e coerência textuais inerentes ao processo de criação desenvolvido no âmbito das oficinas de escrita. Por essa razão, privilegiámos não somente a Escrita enquanto competência foco, mas também, de forma integrada, a Leitura e o Conhecimento Explícito da Língua.”

Os trabalhos decorreram de acordo com o expectável. Contudo, lamento o facto de não ter sido possível despender mais tempo para proceder a uma concertação conjunta na apresentação final da última Sequência Didática. Com efeito, por motivos que se prenderam com a elaboração de trabalhos no âmbito da Ação de Formação “Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: As Funções do Relator” que frequentei, em

simultâneo, na Universidade Católica do Porto, vi-me condicionada a uma comunicação com as restantes professoras do grupo menos presencial e mais centrada no *e-mail*.

Reconheço que a luta contra o tempo foi uma constante, muito embora nunca tivesse baixado os braços nem deixado de responder aos desafios.

A par de todo o trabalho formativo fui, acima de tudo, professora.

Foi como professora do Departamento Curricular de Línguas que participei na escola, no dia 25 de março à noite, na “*tertuli@biblioteca.com*”, uma atividade integrada na Semana da Leitura 2011. Tinha combinado com o professor bibliotecário que a minha intervenção teria lugar no início. Na verdade, tinha de me ausentar pouco depois, uma vez que me havia comprometido a assistir, também naquela noite, na escola do meu filho, à Ação de Formação “Poesia, Educação e Família”.

Chamavam-me. Tinha a palavra. E antes de dizer o que quer que fosse, ouviu-se uma voz nítida na sala:

- Olá, professora!

Olhei os presentes tentando encontrá-la. E instantes depois, pude ver a Maria da Glória (aluna do 9.º B) mesmo ali à frente, sentada no chão, a acenar com um sorriso. Respondi ao cumprimento. Vislumbrei outros rostos. De alunos, de pais, de professores, do Diretor.

E comecei. Li o prefácio de *Ecos da Tarde*, uma Antologia de poemas elaborados por alunos, alguns anos atrás. Tinha escrito esse texto como professora colaboradora no Projeto “Oficina de Escrita”. Li poemas. Falei de poetas. Situei-os no tempo e remeti para a intertextualidade presente nas leituras que efetuei.

Tencionava passar uma mensagem. Na escola, não raras vezes, sentia o ar irrespirável da atmosfera densa. No final desse ano, os professores seriam avaliados. Um pouco por todo o país, apelava-se à suspensão do Sistema de Avaliação de Desempenho Docente, em vigor.

“Que o homem nobre / Seja caridoso e bom! / Incansável crie / O útil, o justo, / E nos seja exemplo / Dos Seres pressentidos”. É magistral este poema de Goethe. “O Divino” (expressão escolhida como título) é “somente o homem” ter o poder de “ao instante / dar duração”.

Ainda como professora, relembro aquela aula de 26 de maio com o 9.º B. Mais uma aula observada. Era a última. Desta vez não íamos falar de Camões mas de Gil Vicente. Os alunos sabiam que íamos fazer análise textual. Íamos estudar, no *Auto da Barca do Inferno*, as cenas do Corregedor e do Procurador. E não só.

Algum tempo antes, tinha-lhes sugerido que escrevessem um texto dramático.

- Imaginem um encontro entre Camões e o Príncipezinho³⁸ aqui, na Terra. O texto pode chamar-se “Antes de Partir para Outra Dimensão”. A ideia é elaborar um texto dramático com o número de cenas que quiserem. Mais tarde, as duas personagens vão encontrar-se, de novo, mas numa outra vida. Antes, porém, têm de atravessar um rio, tal como acontece com as almas no *Auto da Barca do Inferno*. Fiz-me entender?

- Sim, professora. – Era a voz da Maria da Glória, a melhor aluna da turma.

- Portanto, vamos estabelecer uma relação de...

- Intertextualidade. – Disseram alguns.

- É isso mesmo. São quatro grupos. Cada grupo elabora o seu texto. Depois de concluído, o porta-voz envia-mo por *e-mail*. Está bem assim?

Estava. Tinham prometido continuar a colaborar. Este era o penúltimo texto da Sequência Didática.

Naquele ano estavam mais crescidos, mais responsáveis.

No ano anterior, faziam muito ruído nas aulas. Algumas vezes, zanguei-me com eles, deveras! Esqueciam-se, frequentemente, de estudar Língua Portuguesa (Português é a nova designação).

- Estão a meio do ciclo de estudos e no próximo ano vão fazer Exame Nacional! Ainda não se convenceram disso? Levam sempre tudo a brincar!... Vocês não eram assim no 7.º ano!...

Havia neles muita humildade e uma certa ternura. Em maio, começaram a oferecer-me flores. Algumas vezes, às quartas feiras, quando entrava na sala D3, deparava-me com um ramo em cima da secretária.

- Vejam lá se andam a apanhar as flores dos canteiros da escola! – Dizia.

Passei depois a receber flores campestres. Não volto a ter uma turma como aquela!

E já tinha passado um ano.

³⁸ Protagonista da obra homónima de Antoine de Saint-Exupéry.

A avaliadora entrou na sala e sentou-se numa carteira da última fila. Os alunos estavam apurados, de semblante um pouco carregado.

Antes de começar... a motivação. Falei da literatura de tradição oral, referi-me às lendas sobre Camões que os alunos tinham elaborado no âmbito do Projeto da Sequência Didática, agradei o seu empenho e dedicação. Seguiu-se a projeção, leitura e comentário de um texto de *Portugal, Língua e Cultura* publicado pelo Comissariado de Portugal para a Exposição Universal de Sevilha, em 1992. Fez-se uma abordagem da importância do fator linguístico na consolidação da identidade de Portugal através de dois vetores ou eixos de análise – as raízes tradicionais da cultura portuguesa e o papel do teatro vicentino, uma das últimas evidências do português arcaico.

Passámos depois à segunda fase da aula: a leitura expressiva e a análise interpretativa das cenas do Auto que visam a crítica à corrupção na Justiça. Focalizaram-se os elementos de construção do processo da crítica. Interagimos. Refletimos.

Numa terceira fase, debatemos a simbologia das barcas. “Daqui parte um caminho que leva às ondas do Tartáreo Aqueronte”, assim se inicia o extrato da *Eneida* de Virgílio, cuja análise articulámos com o texto “Das duas barcas, convém a saber da sã e da rota” que o rei D. Duarte escreveu na sua conhecida obra *Leal Conselheiro*. Um PowerPoint cimentou as conclusões.

Terminei com outro agradecimento à turma pelo envio dos textos dramáticos elaborados e, em particular, ao Grupo IV pelo excelente texto com que nos presenteou.

Entretanto, tinham-se esvaído os 45 minutos e a aula estava a chegar ao fim. Fui ainda a tempo de referir o assunto da aula seguinte – um debate sobre o tema “A vida para além da morte. Existe? Não existe?”. O mote estava dado.

Ali, projetado, o poema “Anjos sem asas meus anjos pesados” que Sophia de Mello Breyner Andresen escreveu em 1940, pareceu-me um bom ponto de partida.

A avaliadora saiu.³⁹ Mal a porta se fechou atrás de si, os alunos quebraram a postura austera, abriram sorrisos, reacenderam a naturalidade. Eu própria também me senti mais leve. A aula era agora, de novo, só nossa!

Já tinha experimentado sensações semelhantes, mas não tão intensas como nesta última aula observada. Foi há muitos anos, quando fiz o estágio pedagógico.

- Professora, não percebi nada daquele primeiro texto! – Comentou a Maria da Glória.

³⁹ As aulas observadas tinham a duração de 45 minutos, apenas.

- Não percebeste? Como pode isso ser? Então não estamos cansados de falar da Literatura de Tradição Oral e das influências medievais no teatro vicentino, sobretudo a nível formal?!...

Lemos o texto outra vez. Analisámo-lo em conjunto.

- Depois vão receber todo este material por *e-mail*, não se preocupem!... – Sublinhei.

- A professora é profissional! – Disse a certa altura o David esboçando um franco sorriso.

E foi no eco das suas palavras que eu me senti verdadeiramente professora!

Numa outra aula, lamentaram o facto de serem finalistas e de grande parte dos alunos não terem possibilidade de fazer a viagem a Londres que dois professores da escola estavam a programar para o final do ano letivo.

- A professora é que podia organizar um jantar para a nossa turma! – Sugeriu a Mariana.

- Ah! Podia... E onde queriam vocês ir jantar? – Perguntei.

- À praia, ao restaurante Dunas de Sal!...⁴⁰ – Disseram.

- Pois. Mas como compreendem, à noite não devem ficar sozinhos. Convém que o jantar seja alargado aos vossos pais. Acham que eles vão?

- Sim... talvez. – Responderam alguns em conjunto.

- Também tenho de falar com a vossa Diretora de Turma. – Acrescentei.

Agendámos o referido jantar para o dia 9 de junho. A Diretora de Turma elaborou convites para entregar aos professores e aos pais.

Poucos professores faltaram. Os alunos e os pais estiveram todos presentes. Nessa noite, mais uma vez senti que tinha valido a pena ser professora!

Mas as turmas não eram todas assim. O Relatório de Autoavaliação é fiel ao que acabo de dizer. Releio:

“Não se pode trabalhar da mesma forma com turmas cujos alunos não têm os mesmos referenciais de aprendizagem nem os mesmos estímulos no que respeita ao dever de estudar. Alvo de um constante desafio, estas turmas [de Percurso Curricular Alternativo] representaram, para nós, um desgaste adicional e exigiram-nos um grande sentido de missão. No entanto,

⁴⁰ Nome fictício.

nunca desistimos de veicular o conhecimento aos nossos alunos, por maior que fosse a dessintonia apresentada relativamente aos objectivos da Escola.”

E mais adiante reitero:

“Já nos referimos, neste Relatório, a situações em que, manifestamente, estar dentro de uma sala de aula nada diz a um aluno. Nesses momentos, procurámos ser firmes e demonstrámos ser pacientes, muitas vezes, para lá do limite do que isso significa e do que as nossas forças concebem.”

Relembro. Este foi o ano de avaliação do trabalho desenvolvido no biénio 2009-2011. E foi no âmbito desse controverso Sistema de Avaliação de Desempenho Docente que assumi as funções de Relatora.

Fui nomeada para avaliar três professoras. Apenas uma solicitou observação de aulas. Mantive, ao longo do ano, um diálogo permanente com quem se mostrou disponível para colaborar. Realizei sessões de pré e de pós-observação de aulas visando uma atitude reflexiva e não descurando, de modo algum, o carácter formativo da avaliação *inter pares*. Consciente das dificuldades inerentes ao processo excessivamente burocrático de que se revestia o ato de avaliar, propus-me fazer um Curso de Formação sobre as Funções do Relator (a que já atrás aludi) que se traduziu numa mais-valia incalculável, desde logo pela segurança que me proporcionou no desempenho do cargo.

Apresentei, a seu tempo, as minhas propostas de avaliação. Não me foi solicitada qualquer entrevista por parte das professoras avaliadas. Nenhuma delas apresentou reclamação.

3.4. O Último de Mais de Vinte Anos de Profissão Docente

Ano letivo de 2011/2012. Poderei alguma vez esquecê-lo?

A escola já me conhecia há uma década.

Em setembro, os professores avaliadores entregaram as suas propostas de avaliação. Coube à Comissão de Avaliação de Desempenho Docente (CADD) pronunciar-se depois, a fim de ratificar ou não as classificações apresentadas. O processo de avaliação teria de ficar concluído até dezembro.

Quando a minha avaliadora me apresentou a proposta de classificação fiquei estarelecida.

No Domínio “Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” integrado, por sua vez, na Dimensão “Participação na escola e na relação com a comunidade educativa” tinha sido atribuída a pontuação 5. Um regular! Porquê? Questionei. A explicação não foi, de todo, convincente. Além disso, senti que o tempo era escasso para explicações adicionais.

Em casa, analisei friamente o trabalho desenvolvido. Reli o que escrevera no Relatório de Autoavaliação.

“O Projecto de Investigação que consubstanciámos na nossa Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas, defendida na Universidade de Aveiro, em 29 de Dezembro de 2010, pode constituir um ponto de referência para a Direcção, no sentido de preparar a Escola para vir a alcançar maiores níveis de autonomia. Salientamos que o nosso estudo teórico foi complementado com uma investigação feita numa Escola Secundária com Terceiro Ciclo que celebrou contrato de autonomia com o Ministério da Educação, no ano de 2007.

A docência de Língua Portuguesa levou-nos a colaborar com o “Plano Nacional de Leitura”.”

Não podia acreditar. O meu trabalho não tinha merecido mais do que um suficiente!

A investigação que tinha realizado não fora na escola, é certo. No entanto, tinha sido feita também numa escola de 3.º ciclo e ensino secundário. Dada a atualidade e pertinência do tema (o contrato de autonomia), não via por que motivo este trabalho não poderia constituir o ponto de partida para perspetivar outras dimensões da participação da comunidade educativa na escola.

Por outro lado, a minha participação enquanto professora de Língua Portuguesa e de Formação Cívica em Projetos de âmbito nacional como o Plano Nacional de Leitura, o Projeto Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos e o Projeto de Educação para a Saúde tinha sido, igualmente, ignorada.

Sublinho ainda que não foram definidos critérios em sede de Conselho Pedagógico nem foi feita a explicitação da pontuação a atribuir a cada nível de realização definido por esses critérios, pelo que, continuo sem entender a atribuição de uma pontuação tão baixa neste Domínio.

O exercício da atividade docente requer a permanente reconstrução do seu conhecimento profissional. Honestamente, parece-me evidente que desenvolvi, de forma

sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional a nível científico, pedagógico e didático. Participei, inclusivamente, em Eventos, Encontros, Jornadas e Congressos no domínio das Ciências da Educação e das Ciências da Especialidade (Língua e Literatura Portuguesas).

Foi muito gratificante ter dado o meu testemunho sobre o tema “Como se faz uma dissertação? Relato de uma experiência” no âmbito do convite que me foi dirigido pela Coordenação do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro.

Em termos de Formação Contínua concluí, na Universidade Católica do Porto, com a classificação de 10 valores (expressa no intervalo de 0-10 valores da escala numérica de 0 a 10), correspondente à menção qualitativa de Excelente, o Curso de Formação em “Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: As Funções do Relator”. Já noutro momento desta reflexão tinha aludido a este curso de 25 horas a que correspondeu 1 crédito.

Relembro, ainda, o Projeto de Formação para o “Novo Programa de Português do Ensino Básico II – Aprofundamento” promovido pelo Centro de Formação de Escolas com a duração de 51 horas e concluído com a classificação de 9,3 valores, correspondente à menção qualitativa de Excelente.

O somatório das mencionadas ações de formação ultrapassa, largamente, as 50 horas de formação exigidas por lei.

Face ao exposto, interrogo-me: Porquê a atribuição da pontuação 9 no Domínio “Formação contínua e desenvolvimento profissional”? Porque não foi efetuada a média ponderada das duas classificações? Não teria sido mais correto atribuir, pelo menos, 9,65?

Abstenho-me de comentar aqui a classificação obtida em outros dois Domínios, o do “Compromisso com a construção do conhecimento profissional” integrado na “Vertente profissional, social e ética” e o da “Função ou actividade específica não enquadrável nos domínios anteriores – função de relatora”.

É, no mínimo, frustrante e lamentável!...

Entretanto, os meus dias na escola foram decorrendo entre as aulas e a fidelidade normativa das Reuniões de Trabalho Colaborativo, de Projeto de NPPEB, de

Departamento Curricular, de Conselhos de Turma (CT) e de Conselhos de Diretores de Turma (CDT). A frequência era maior quando se tratava de Conselhos de Turma de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) ou de Cursos de Educação e Formação (CEF).

Em outubro foi apresentado, na escola, o Projeto “+ Contigo”, numa sessão global em que participei como Diretora de Turma. Constituía objetivo principal do Projeto a prevenção do suicídio em meio escolar.

Apresentada a Equipa de Saúde Local, integrada por duas enfermeiras, voluntariei-me para fazer parte da Equipa Local de Educação, após ter questionado sobre a existência ou não de um perfil de professor adequado para colaborar no âmbito do referido Projeto. A resposta não se fez esperar. Acima de tudo, bastava disponibilidade para se ser voluntário.

Ao longo do ano letivo fui acompanhando os alunos da minha Direção de Turma, o 9.º A, a sessões temáticas sobre a doença mental, a adolescência e a autoestima. Solicitaram-me que estivesse atenta a comportamentos de risco, caso existissem. De certo modo, sentia-me o elo de ligação dos alunos com a Equipa de Saúde Local.

Sempre que se justificava, as aulas de Formação Cívica eram orientadas em função do Projeto. Em fevereiro de 2012, os alunos procederam ao preenchimento de um Inquérito que foi entregue, depois, aos elementos da Equipa de Saúde Local.

Na aula de Formação Cívica seguinte, já em março, de acordo com indicações recebidas, solicitei aos alunos que elaborassem um logotipo de identificação do Projeto e, em simultâneo, redigissem textos poéticos sobre os temas abordados. Far-se-ia, depois, uma análise de todos os trabalhos escritos a fim de ser selecionado aquele que a turma entendesse por bem representá-la. Os alunos aceitaram de bom grado as atividades propostas. Trabalharam de forma empenhada.

No Conselho de Turma de Avaliação do último período, propus registar em ata um louvor pela colaboração e sentido de responsabilidade evidenciados pela turma na consecução dos trabalhos solicitados. Fiz questão de entregar a proposta de logotipo e o respetivo poema nesse mesmo Conselho de Turma à Coordenadora do referido Projeto.

Foi também nas aulas de Formação Cívica que foram decididas as temáticas a abordar e delineadas as atividades a desenvolver, ao longo do ano letivo, no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde/Educação Sexual (PES/ES). E mais uma vez a turma soube honrar os seus compromissos. Com efeito, a criatividade e o dinamismo de grande parte das alunas permitiram um trabalho profícuo no âmbito de temáticas tão diversas como a

“Prevenção do Consumo de Substâncias Psicoactivas”, a “Alimentação/Actividade Física” ou ainda a “Educação para a Cidadania”.

- Professora, temos alguns trabalhos em PowerPoint sobre as drogas, o tabaco e o álcool e podíamos elaborar mais alguns textos e... apresentar umas palestras aos alunos dos 4.º e 5.º anos. – Propôs a Maria Manuel.

Logo outras vozes se fizeram ouvir.

- Pois. Era fixe! – Anuíram.

- Mas, deixem ver se percebi. Vocês estão a dizer-me que querem falar sobre a prevenção do consumo de todas essas substâncias aos vossos colegas do 1.º e 2.º ciclos? E já têm material organizado em PowerPoint?! Muito bem, nas próximas aulas vamos analisar aqui esses trabalhos. E depois decidimos.

- Nós também tratamos do pedido de autorização aos Encarregados de Educação. Podemos fazer as palestras ainda este período... – Acrescentou a Paula.

- Fazemos quatro palestras, uma para cada turma. – Dizia, de novo, a Maria Manuel.

- Muito bem. Eu falarei com o Sr. Diretor. Informá-lo-ei sobre as vossas sugestões.

Estávamos no início do primeiro período. O debate aceso em torno destas questões foi despoletado a partir da projeção da Planificação do Projeto de Educação para a Saúde elaborado para a turma, em função dos contributos apresentados pelos professores das diversas disciplinas e da Área Curricular Não Disciplinar – Formação Cívica.

Analisei e corriji todos os trabalhos em PowerPoint. Sugeri algumas alterações. A turma aceitou. Depois de concluídos, enviei-os às respetivas Coordenadoras do 1.º e do 2.º ciclos, do referido Projeto.

Nas últimas semanas de janeiro desse ano letivo, os alunos apresentaram as quatro palestras. O que vi constituiu para mim uma agradável surpresa. E mais surpreendente foi o *feedback* de alunos tão pequeninos como os do 4.º ano. Muito interessados, refletiam sobre a temática, participavam.

Ainda no primeiro período, a turma realizou um lanche partilhado no âmbito do tema “Alimentação/Actividade Física”. Foi a resposta que encontraram para a pergunta que lhes fiz uma vez.

- Ora, os meninos já pensaram no que poderão realizar no âmbito da “Alimentação/Actividade Física”?

- Ó professora, podíamos fazer uns lanches assim... saudáveis, está a perceber? Nada de batatas fritas, assim... tá a ver? – Respondeu a Irene.

- Eu trago sumo de laranja natural. – Disse o Pedro, de imediato.

- Estou. Estou a ver. Um lanche partilhado entre todos nós! – Acrescentei.

- Sim. Podia ser um por período! – Sugeriu ainda a Maria Manuel.

- Também podíamos construir uma “roda dos alimentos” gigante, para expor no final do ano, à entrada do bar!

A sugestão da Alexandra foi aceite por todos. Ficou combinado.

O segundo período trouxe o estudo da epopeia de Camões. Mas trouxe também o Teste Intermédio visando “melhorar a consciencialização da progressão da aprendizagem dos alunos” e “contribuir para a progressiva familiarização dos alunos com instrumentos de avaliação externa”. No final do ano iam fazer Prova de Exame de Língua Portuguesa.

Um dia, numa aula de Formação Cívica, disseram-me:

- O nosso lanche fica para dia 13 de março, professora, que é a aula a seguir ao dia 11.

- Está bem, mas porquê nesse dia? – Inquiri.

- Porque é a aula a seguir ao dia de aniversário da Mara e da professora também. – Esclareceu uma aluna. - Assim festejamos os dois aniversários.

- Ah! Como foi que souberam do dia do meu aniversário? – Perguntei surpresa.

- Então, vimos no Facebook!... – Respondeu a Maria Manuel. Nós sabemos tudo!

- Pois. As redes sociais permitem cada coisa!... – Comentei, sorrindo.

Trouxe-lhes revistas de cozinha saudável e vegetariana. Entreguei-as à Teresa, a Delegada de Turma. Sugerí-lhes que no final do ano, a par da ‘roda dos alimentos’, expusessem as receitas que tinham sido selecionadas e partilhadas nos lanches. O Sr. Diretor concordou com o local para a exposição. A atividade inscrevia-se no quadro dos objetivos indicados para a temática. Para que não restasse qualquer dúvida, por mais ténue que fosse!...

Na verdade, os Diretores de Turma conseguem feitos prodigiosos em 45 minutos semanais de Educação Cívica! É uma daquelas Áreas Curriculares onde tudo se encaixa.

Convinha, pois, abordar o tema da “Educação para a Cidadania”, tendo presente a possibilidade de uma articulação de saberes inter e intradisciplinares.

Nos dias 10 de outubro de 2011 e 18 de janeiro de 2012, acompanhei os alunos do 9.ºA à Biblioteca, no âmbito da atividade do Plano Nacional de Leitura (PNL) – “Leitura com a Biblioteca Escolar: requisição de livros”. A análise das obras selecionadas pelos alunos, a elaboração de uma Ficha de Leitura para cada obra requisitada e a sua posterior apresentação oral nas aulas de Língua Portuguesa constituíram uma forma de lembrar princípios, corrigir atitudes e cimentar valores visando educar para a cidadania.

Também o visionamento do filme “Feliz Natal”, no dia 25 de outubro, na aula de Secção Europeia de Língua Francesa numa articulação de conteúdos com Formação Cívica foi, sem dúvida, um outro momento importante na valorização das relações humanas e na construção de mais um pilar de uma cidadania responsável.

No dia 7 de dezembro, tive o privilégio de acompanhar os alunos à capital do Município a fim de assistirmos à representação do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. Tratando-se de uma atividade realizada no contexto do Projeto “Rede de Bibliotecas Escolares”, a sua articulação com Língua Portuguesa e com Formação Cívica permitiu, à semelhança das atividades já referidas, uma abordagem da temática “Educação para a Cidadania” no âmbito do PES. Com efeito, o texto teatral vicentino em apreço potenciou (e potencia sempre) uma leitura crítica face à corrupção da sociedade do século XVI, ao mesmo tempo que veicula uma feição claramente moralizadora.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura e a análise dos contos “O Tesouro” de Eça de Queirós, “O Jogo de Deus” e “A Galinha” de Vergílio Ferreira, além de textos poéticos de Fernando Pessoa, de excertos da epopeia camoniana e do referido Auto de Gil Vicente proporcionaram, inequivocamente, o debate sobre situações de carácter social e abriram espaço à reflexão e a um diálogo franco e construtivo dos alunos não apenas comigo, enquanto professora, mas também entre si e consigo mesmos.

Por outro lado, as pesquisas sobre Eça de Queirós e Vergílio Ferreira e a apresentação de trabalhos em PowerPoint, ainda no primeiro período, potenciaram nos alunos, de igual modo, o desenvolvimento de capacidades do foro relacional através do trabalho de pares e de grupo.

No dia 25 de janeiro de 2012, acompanhei a turma, uma vez mais, à Biblioteca da Escola, a fim de assistirmos a uma exposição de pintura de Paulo Manata Fixe, inspirada na obra de Carlos de Oliveira, ambos naturais da região da Gândara. Educar a sensibilidade para apreender a realidade através de outros olhares e de outras formas estéticas é também um modo de educar para a cidadania.

No dia 15 de março acompanhei a turma, de novo, à Biblioteca da Escola para visionar a peça de teatro *Breve História da Química*, baseada na obra homónima de Regina Gouveia. Este foi um momento de aprendizagem para os alunos, desde logo pela interação e empatia que se estabeleceu entre eles e os atores. Educar para a cidadania é um ato contínuo que se exerce em momentos de transmissão de saberes como aquele. Ainda nesse dia, a visita à Feira do Livro completou o cenário.

Sublinha-se também a projeção, leitura e análise do “Código de Conduta dos Alunos” por solicitação do núcleo de gestão da escola. Ocorreu na aula de Formação Cívica, no dia 20 de março.

Do mesmo modo, o trabalho de pesquisa acerca de Miguel Torga, bem como a relação de intertextualidade que os alunos, num exercício de escrita criativa, puderam estabelecer entre este escritor e Camões proporcionou-lhes, decerto, a tomada de uma consciência cívica e a adoção de uma postura ética como referencial de vida. Regista-se que estes trabalhos foram solicitados aos alunos no âmbito da Palestra “Miguel Torga – Caminhos” a qual foi promovida por mim, enquanto professora de Língua Portuguesa, em articulação com a Biblioteca Escolar. Este momento de cultura teve lugar na Biblioteca da Escola, no dia 2 de maio e foi dinamizado por uma Bibliotecária Municipal que gentilmente acedeu a um convite que lhe dirigi.

O Portefólio Digital que os alunos organizaram, documenta não apenas esta atividade, mas todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

A finalizar, uma referência ao visionamento de um documentário sobre Mahatma Gandhi nas aulas de Formação Cívica e de Secção Europeia de Língua Francesa, no dia 8 de maio, possibilitando, deste modo, a articulação de conteúdos com a disciplina de História.

Muito honestamente, creio ter contribuído para que um dos principais objetivos desta temática fosse alcançado: “Criar condições para que a escola se assuma como um espaço

privilegiado de exercício da cidadania e, assim, mais consequentemente, de Educação na e para a Cidadania Global”.

No Relatório Crítico de Direção de Turma que entreguei na escola, a 13 de julho de 2012, tive a oportunidade de refletir sobre todo o trabalho desenvolvido com os alunos do 9.º A. Terminei esse Relatório com a consciência do dever cumprido. Escrevi, então:

“Um último apontamento. O de sabermos que tudo fizemos para que, com serenidade e autoconfiança possamos sentir que fomos algo importantes na formação daqueles que serão o futuro – os nossos alunos de hoje.”

Com o 7.º D, uma turma de PCA, as aulas foram registrando as aprendizagens ao ritmo dos alunos. Eram simpáticos e humildes. Foi muito divertido estudar com eles o Dicionário Terminológico ou Nova Gramática, como é conhecida. Relembro, no estudo da Sintaxe, a distinção entre o complemento oblíquo e o modificador do Grupo Verbal (GV). Foi complicado. Não vou tecer aqui considerações sobre esta terminologia gramatical que lhes obnubilava as aulas e me obliquava os dias. É matéria, quiçá, para um Relatório Reflexivo no âmbito das Ciências da Especialidade! E continuaremos a falar de políticas educativas!

Propus-me falar de viagens. Ou de uma viagem singular que a dado momento pareceu descontinuar-se provocando em mim um desassossego angustiante. “A vida é uma viagem experimental, feita involuntariamente” (Pessoa, 1997: 128). Sim, Bernardo Soares tem razão. Estranhamente, ou talvez não, é pela sua voz que me apaziguo, me reencontro comigo mesma. “Eu parti? Eu não vos juraria que parti. Encontrei-me em outras partes, n’outros portos, passei por cidades que não eram aquela, ainda que nem aquela nem essas fossem cidades algumas. Jurar-vos que fui eu que parti e não a paisagem, que fui eu que visitei outras terras e não ellas que me visitaram – não vo-lo posso fazer. (...) Viajei no tempo é certo, mas não do lado de cá do tempo, onde o contamos por horas, dias e mezes; foi do outro lado do tempo que eu viajei, onde o tempo se não conta por medida” (Pessoa, 1997: 143).

Viajei para além do tempo real através do conhecimento, evoquei escritos e memórias e gravei, ainda assim, fragmentos... só fragmentos de uma vida profissional, qual *Livro do Desassossego* – outro – o não livro, como *sói* dizer-se.

3.5. O Que Resta de Tudo

Retomo, agora, os escritos há muito adormecidos. É dia 25 de julho. Evoco no fio da memória os trilhos que levam à vetusta Universidade de Coimbra, num dia em que o sol está resplandecente e promete aquecer a cidade.

Nas ruas, de manhã, jovens de chapéu de palha e mochila às costas preparam-se para cumprir, diligentemente, mais um dia da Universidade de Verão/2012. Caminham em grupos, segundo as diversas áreas temáticas. Percebe-se o entusiasmo com o *admirável mundo novo*, palco de todas as descobertas.

São essencialmente alunos do ensino secundário. Um número mais restrito concluiu este ano o 3.º ciclo do ensino básico. O Alexandre é um deles. Matemática foi a área do saber selecionada. Foi selecionado. “E os meus pensamentos são todos sensações” (Pessoa, 1979: 37). São sublimes estas palavras de Caeiro!...

Volvidos trinta e dois anos sobre a minha entrada na Universidade de Coimbra, precisamente no Curso de Matemática, “procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, / e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos” (Pessoa, 1979: 66). Revisitar Fernando Pessoa nas suas formas heteronímicas é sempre um fascínio pela função catártica que em mim exerce.

Quando um dia cheguei à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, levava comigo alguns sonhos e uma certeza: queria ser professora. Mas a voz da Poesia interpôs-se no caminho e falou mais alto. Mudei de Faculdade. Para poder ensinar Literatura. Ao apreender esteticamente a realidade, permitimo-nos ir ao encontro da *existência no mundo*. É uma forma de conhecer as fantásticas conexões do mundo físico que nos envolve e compreender as dinâmicas complexas da sua permanente evolução. É um modo de conhecer também o mundo humano. E se é certo que a ciência se rege pelos domínios do rigor e da denotação (se assim se pode dizer) na busca incessante do conhecimento, não é menos verdade que a criação estética ao encerrar virtualidades do âmbito do não quantificável e da conotação visa, em última análise, alcançar os mesmos

fins. Nas palavras de Ivonaldo Leite (2010) “Conhecer é então um modo do *ser-no-mundo*”, quer dizer, um modo de *existir*.

Evocando Husserl, aquele autor é mais explícito quando afirma, do mesmo passo:

“A existência não se esgota na compreensão do viver necessariamente na “circunstância do mundo”, nem na compreensão do risco do ganhar ou perder. Ela ainda se compreende como *ser-para-o-fim*, que se abre para outro “porvir”, transcendendo o seu “em si”. Busca de conhecimento.”

- Não queiras ser professora! – Disse-me um dia, convictamente, uma outra voz. Uma voz amiga, respeitável, a desse familiar que partiu para outra dimensão no passado mês de junho. Era um homem do Direito. Gostava de justiça. Ao longo do tempo, de quando em vez, sintonizo esta frase numa onda de frequência tão nítida que a telefonia onde se faz ouvir parece estar para sempre refletida no espelho do meu ser.

Há muito que me questiono sobre a realidade de ser professora dos ensinos básico e secundário, nos tempos que atravessamos.

Durante décadas têm sido implementadas sucessivas reformas educativas (algumas nem chegaram a sê-lo) geradoras de inevitáveis mudanças e incertezas sem que se tenha procedido a uma cuidadosa avaliação dos efeitos produzidos (Afonso, 2009b: 42).

Vivemos sob a égide do tempo. Na sofreguidão da era digital, na vertigem do mundo globalizado, da sociedade dos mercados (Santomé, 2000: 70; Pacheco, 2000: 9; Estêvão, 2002: 13). Contamos pouco como pessoas. Muito pouco. Somos números. Que futuro estará reservado às Humanidades? Não sei. Decerto que está comprometido.

Março de 2013. Estou decidida a finalizar a reflexão e penso comigo: nas escolas, os níveis de confiança entre os professores baixaram drasticamente. Por força da implementação do novo modelo de gestão escolar e do sistema de avaliação de desempenho de docentes, muitas escolas estão agora transformadas em infundáveis *arenas políticas* (Afonso, 1994: 51; Friedberg, 1995: 109; Costa, 1996: 73; Alves, 1999: 12), em campos de competição desenfreada onde os atropelos à ética, a hipocrisia organizada (Costa, 2007: 97), a mesquinhez e a inveja, o *terror da performatividade* (Ball, 2002: 4) e a sombra de Maquiavel (Maquiavel, 2008: 101; Phillips, 2009: 108) formam um caldo explosivo.

O que resta de tudo? Restam as memórias agradáveis de algumas aulas e de alguns alunos. “Às vezes, é bom ser professor” (Alves, 2000: 11). Como no dia da comemoração da lição n.º 100 da disciplina de Português, já este ano letivo, em que o 7.º A me surpreendeu com um bolo de aniversário. Ou quando nesse mesmo dia, os alunos dessa turma registaram no quadro branco a sua assinatura em torno da frase “professora Eneida, a favorita!”. “Às vezes, é bom ser professor”. Como naquele dia em que fui surpreendida por uma ex-aluna, agora finalista da licenciatura de Geologia da Universidade de Coimbra, que veio à escola solicitar-me que lhe assinasse a fita azul clara que tinha reservada para os “professores especiais do seu percurso académico”. Ou ainda quando revejo aquelas telas pintadas por alunos dos 7.º e 8.º anos, numa resposta ao desafio que lhes propus: refletir sobre duas temáticas absolutamente diferentes – as aulas de Português e o 25 de abril de 1974. A beleza e originalidade de alguns desses quadros, agora expostos na biblioteca da escola são, de facto, surpreendentes.

Resta ainda a crença numa escola que precisa de ser reinventada. Alves (2010) fala-nos desse “desafio maior da escola: reencontrar a sua missão e a sua visão fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falemos, pois, de avaliação.

Estamos cientes de que vivemos um tempo outro, de construção do diverso, não propriamente do novo, porque está tudo inventado.

É que nos dias de hoje torna-se mais difícil ser professor. Espera-se que ele se adapte às “exigências dos decisores políticos” e demonstre que o “investimento em educação vale a pena” e, simultaneamente, que entenda um sem número de problemas e “ansiedades” que os alunos têm dentro de si e transportam para a “sala de aula” (MacBeath, Meuret, Schratz e Jakobsen, 2005: 155). Às vezes é uma tarefa impossível. Roldão (2008) sabe-o.

“Tarefa que só pode merecer o nosso respeito e justificar tudo o que se faça para a melhorar, distinguir, apoiar, dignificar e, por tudo isso, garantir-lhe a dignidade de ser avaliada.”

Disse bem. Avaliar com dignidade. Com respeito. Com honestidade. Sem metáforas políticas (Caetano, 2008: 13). Avaliar com credibilidade. Com formação, para conhecer o terreno que se pisa. Perdoem-nos a insistência. É que aos professores pede-se que sejam “educadores competentes e eticamente fundados e dedicados”. Está plasmado na Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa de 2008. Porque se pede “um olhar de esperança no futuro”.

Alves (2007) disse também que era preciso tempo. “Tempo para sentir a mudança para melhor”. Porque não há um “sistema de avaliação de professores” que seja “o melhor”. Será que não? Questionamos.

Este é o tempo de voltar a página e (re)escrever a história a lápis de cor. Por força, assim é. Os professores são chamados a construir essa escola com futuro. “Educar é preparar o exercício da liberdade pessoal num quadro de corresponsabilidade comunitária”, disse-o, em 2010, D. José, Cardeal-Patriarca de Lisboa.

Mas voltemos à avaliação de professores.

Agora, que está em curso a aplicação de um novo (velho) modelo de avaliação de docentes, é tempo de refletir sobre as vantagens e as consequências de uma avaliação desta natureza. Que dizer da avaliação *inter pares*? Estamos em crer que essa foi a principal razão que explica grande parte do fracasso do sistema de avaliação de desempenho aplicado no biénio 2009-2011.

Insistimos. Os professores não estavam preparados para avaliar os colegas de profissão. E as relações interpessoais foram, em muitos casos, profundamente abaladas. Tinha de ser assim? É claro que não. Mas há um grande debate a fazer sobre a supervisão perspectivada de forma reflexiva e transformadora (Vieira, 2009: 197).

E há a imagem do professor. Da capacidade de reabilitação da sua imagem profissional. Do professor reflexivo. Da construção da sua *profissionalidade* (Gimeno Sacristán, 1999: 65; Neto-Mendes, 1999: 116; Roldão, 2005: 107; Nóvoa, 2007b: 10).

Com que voz pode um professor pensar alto numa escola transformada em *arena política*? (Afonso, 1994: 51; Costa, 1996: 81; Alves, 1999: 12; Caetano, 2008: 17). Que preço paga por isso? A escola é um lugar de sucessivos encontros e desencontros. De portas fechadas... ou entreabertas, de “janelas de oportunidade”. Devia ser também uma escola reflexiva (Alarcão, 2001: 15). Uma escola predisposta para a aprendizagem (Guerra, 2001: 36; Bolivar, 2012: 22).

Mas falemos de avaliação.

Para Roldão (2008), esta é uma problemática que os professores também têm de querer resolver. Como diz,

“É uma questão social central e incontornável, em que são os profissionais que têm de tomar a dianteira, numa sociedade que queira fazer da educação o seu capital maior e a sua aposta no futuro.”

CARTA A MIM MESMA

Coimbra, 30 de setembro de 2012

Dirijo palavras a mim própria como se de um poema se tratasse. Parece-me menos penoso, assim. Archibald MacLeish escreveu um dia que “um poema deve ser sem palavras / como o voo das aves”. Escreveu-o em *Ars Poetica*.

E agora? Dizer o quê? Há fases na nossa vida que também são “sem palavras”. Representam um tempo lacunar na nossa esperança... Um tempo que teima em guardar a persistência da penumbra dentro de nós.

Faz parte de *Uma Aventura do Espírito*, sussurra-me, ao ouvido da memória, Richard Bach. Abro o seu livro e releio ao acaso: “Para encontrares o teu rumo no mundo / tens de entender duas coisas: / o poder do consentimento e o propósito da felicidade. / Mas antes de poderes saber essas coisas, /deves conhecer o princípio do Universo em si: a Vida É.” E “saber como voar” (o voo é uma constante na obra de Richard Bach) é crucial para que a Vida seja.

Lembro-me daquela última aula de Seminário de Projeto, em dezembro do ano passado, em que o Professor dizia, contextualizando, que “às vezes é preciso implodir para construir”. Pois. E não haverá formas menos burocráticas, mais flexíveis, menos escravizantes, mais autónomas, de fazer essa construção? Refiro-me à profissionalidade docente. Há um código deontológico a observar! Quantas vezes espezzinhado! Ignorado! Há lugares do mundo onde não nos é permitido crescer.

E se o Sr. Ministro soubesse? Ah! O seu rigor matemático não deixaria que a injustiça tendesse para o ∞ (infinito). Esforçar-se-ia, decerto, por perceber o embrenhado de certas “lógicas de ação” e devolver-nos-ia, a nós, simples professores, a ansiada confiança, a almejada paz.

Termino esta missiva (?) à beira de uma torrente de pensamentos, como iniciei. Giuseppe Ungaretti confinou em dois singelos versos a arte de construir pedaços de felicidade: “Ilumino-me / de imenso”. *Manhã* é o título deste bem-aventurado texto poético. Manhã límpida. Sucessão de milésimos de segundos reinventados. Momentos fugazes... em que aguardamos expectantes.

Quero crer nesses momentos. Tornar-se-ão os “dias mais claros”?

Para recomeçar... porque ficou quase tudo por escrever.

Enaida Roldão Alferes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para Uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo J. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*. 13, 13-29.

AFONSO, Almerindo J. (2009b). Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados. *A Página da Educação*, Série II, n.º 185, 42-48.

AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, Natércio (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. Lisboa: *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, vol. 12, n.º 3, 45-64.

AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

ALARCÃO, Isabel (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Atmed Editora.

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José (2010). *Supervisão Da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2.^a Edição revista. Coimbra: Edições Almedina.

ALVES, José M. (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: ASA Editores.

ALVES, José M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: ASA Editores.

ALVES, José M. (2007). Visão-síntese da Conferência. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Org.). *Avaliação de professores. Visões e realidades. Actas da conferência internacional*. Lisboa: Ministério da Educação, 75-76.

http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof_2007.pdf. Acedido em 05-06-2011.

ALVES, José M. (2008). Não se podem fazer reformas contra a vontade maioritária das pessoas. *A Página da Educação*. Ano 17, n.º 176.

http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13270/Doc/P%C3%A1gina_13270.pdf. Acedido em 14-04-2011.

ALVES, José M. (2010). Reinventar a Escola para Redescobrir as Pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*. Fundação Manuel Leão.

http://www.ridh.fmleao.pt/riDH_matias_alves.html. Acedido em 14-09-2012.

AMARAL, Carlos (1998). *Do Estado soberano ao Estado das autonomias. Regionalismo, subsidiariedade e autonomia para uma nova ideia de Estado*. Porto: Edições Afrontamento.

AMBROSETTI, Neusa B. e ALMEIDA, Patrícia C. (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. Estudos RBEP.

<http://pt.scribd.com/doc/38507471/Profissionalidade-docente>. Acedido em 14-04-2013.

ARNAL, Justo, RINCÓN, Delio y LATORRE, Antonio (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

AZEVEDO, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BACH, Richard (1996). *Uma Aventura do Espírito*. 5.^a Edição. Mem Martins: Publicações Europa-América.

BALL, Stephen J. (2002). Reformar Escolas / Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15, n.º 002. Braga: Universidade do Minho, 3-23.

BARATA-MOURA, José (2004). Para uma Ontologia da Educação. In Manuel I. Miguéns (Dir.). *As Bases da Educação: Actas do Seminário “Lei de Bases da Educação”*. Lisboa: CNE, 69-76.

BARROSO, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, João (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 002. Braga: Universidade do Minho, 49-83.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417203.pdf>. Acedido em 21-06-2009.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, Antonio (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BOTÍA, Antonio B., CRUZ, Manuel F. & RUIZ, Enriqueta M. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 6, n.º 1, art. 12.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>. Acedido em 24-04-2013.

BOURDONCLE, Raymond (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 44, 73-92.

CAETANO, António (2008). *Avaliação de Desempenho. O Essencial que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*. 2.^a Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola ? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa (2008). *A Escola em Portugal. Educação Integral da Pessoa Humana*.

<http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=66275>. Acedido em 15-08-2012.

CARVALHO, Adalberto Dias (2011). Para uma avaliação dos padrões de desempenho. *A Página da Educação*. Série II, n.º 192, 20-21.

CLÉMENT, Élisabeth, DEMONQUE, Chantal, HANSEN-LOVE, Laurence e KAHN, Pierre (1997). *Dicionário Prático de Filosofia*. Lisboa: Terramar.

Conferência do Cardeal-Patriarca no Fórum “Pensar a escola, preparar o futuro” (2010). *A Escola tem futuro? A dinâmica da esperança*. Lisboa.

<http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=77410>. Acedido em 15-08-2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). Agostinho da Silva por José Augusto Seabra. In *Educação memórias e testemunhos*. Lisboa: Gradiva, 165-171.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

COSTA, Jorge A. (2007). *Projectos em educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DARLING-HAMMOND, Linda (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In Maria Assunção Flores (Org.). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional. Sentidos e Implicações*. Lisboa: Areal Editores, 197-235.

DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Discurso do Papa Bento XVI na Catedral de Colônia – Alemanha – JMJ 2005
<http://www.acidigital.com/Documentos/bxvicolonia1.htm>. Acedido em 27-08-2012.

DUBAR, Claude (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

ELLSTRÖM, Per-Erik (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, n.º 12, 231-241.

ESTÊVÃO, Carlos V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. Porto: ASA Editores.

FERNANDES, António S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento policopiada.

FERREIRA, Elisabete (2012). *(D)enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, Vergílio (1996). *Aparição*. 29.ª Edição. Lisboa: Bertrand Editora.

FLORES, Manuel (2005). *Agrupamento de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra: Edições Almedina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORMOSINHO, João, FERNANDES, António S., MACHADO, Joaquim e FERREIRA, Henrique (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

FORMOSINHO, João, MACHADO, Joaquim e OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

GARRETT, Almeida (1983). *Viagens na Minha Terra*. Obras Completas de Almeida Garrett, vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores.

GIMENO SACRISTÁN, José (1999). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 63-92.

GIROUX, Henry (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.

GUERRA, Miguel A. S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores.

GUERRA, Miguel A. S. (2002). *Uma pedagogia da libertação. Crónica sentimental de uma experiência*. Porto: ASA Editores.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora MacGraw-Hill.

KANT, Immanuel (2008). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Crítica da Razão Prática*. Apresentação por Roger-Pol Droit. Madrid: Edições PRISA INNOVA.

KAVAFIS, Konstandinos (2005). *Os Poemas*. Joaquim Manuel Magalhães e Nikos Pratsinis (trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

LAWN, Martin (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In António Nóvoa e Jurgen Schriever (Org.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 69-84.

LEITE, Ivonaldo (2010). Ser no tempo distância do presente. *A Página da Educação*, Série II, n.º 192.

LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2.ª Edição. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C. (2010). O Governo das Escolas: para além da centralização e do gerencialismo.

<http://www.profblog.org/2010/02/o-governo-das-escolas-uma-critica-de.html>. Acedido em 15-02-2010.

LIMA, Licínio C. (2011). Da “Gestão Democrática” das Escolas à Pós-Democracia Gerencial? In *A Educação da República*. Braga: Profedições, 80-83.

LIPOVETSKY, Gilles (2012). *A Sociedade da Deceção*. Lisboa: Edições 70.

LOURENÇO, Eduardo (1999). *O Esplendor do Caos*. 2.ª Edição. Lisboa: Gradiva.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MACBEATH, John, MEURET, Denis, SCHRATZ, Michael e JAKOBSEN, Lars Bo (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Natércio Afonso (Pref.). Porto: ASA Editores.

MACHADO, Antonio (1986). *Campos de Castilla*. Madrid: Ediciones Catedra.

MAQUIAUEL, Nicolau (2008). *O Príncipe. A Arte da Guerra*. Apresentação por David Martelo. Madrid: PRISA INNOVA.

MINTZBERG, Henry (1986). *Le Pouvoir dans les Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation (trad.).

MORA, José F. (1978). *Dicionário de Filosofia*. 4.^a Edição. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NETO-MENDES, A. (1999). O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento policopiada).

NÓVOA, António S. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In António Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 13-43.

NÓVOA, António S. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 13-34.

NÓVOA, António S. (2005). *Evidentemente. História da Educação*. Porto: ASA Editores.

NÓVOA, António (2007a). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In António Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 11-30.

NÓVOA, António S. (2007b). O Regresso dos Professores. Comunicação no âmbito da Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa.

ORTEGA y GASSET, José (1997). *Mision de la Universidad y Otros Ensayos Sobre Educacion y Pedagogia*. Madrid. Revista de Occidente en Alianza Editorial (1.^a Edição: 1930).

PACHECO, José A. (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In José Augusto Pacheco (Org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, 7-20.

PATRÍCIO, Manuel (1993a). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

PATRÍCIO, Manuel (1993b). *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. 2.^a Edição. Lisboa: Texto Editora.

PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Novas estratégias de inovação. Porto: ASA Editores.

PESSOA, Fernando (1979). *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Edições Ática.

PESSOA, Fernando (1980). *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Edições Ática.

PESSOA, Fernando (1997). *Livro do Desassossego*. Vol. II. Lisboa: Edições Ática.

PHILLIPS, Tim (2009). *O Príncipe de Nicolau Maquiavel*. Porto: Porto Editora.

RAPOSO, Nicolau V. (2008). A Resposta da Axiologia às Questões Colocadas pela Pós-Modernidade à Educação. In J. M. de Barros Dias e Luís Sebastião (Org.). *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola. Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. Évora: Universidade de Évora, 165-184.

ROLDÃO, Maria do Céu (2005). Profissionalidade Docente em Análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. *Revista Nuances: estudos sobre educação*. UNESP, Ano XI, vol. 12, n.º 13, 105-126.

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>. Acedido em 14-04-2012.

ROLDÃO, Maria do Céu (2008). Avaliação de Desempenho Docente. Porque sim? Se não começarmos nunca mais chegaremos. *Jornal de Notícias*, 2-12-2008.

ROSA, Manuel C. (2006). A Autonomia das Escolas. In Adriano Moreira *et al.* *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 17-19.

SÁ-CHAVES, Idália (2007). *Cultura, Conhecimento e Identidade – Universidade e Contemporaneidade*.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/21/SeE12CulturaIdalia.pdf?sequence=1>. Acedido em 10-04-2013.

SÁ-CHAVES, Idália (2008). *Novos paradigmas, novas competências. Complexidade e identidade docente*. Saber (e) educar 13, 59-69.

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/156/SeE_13NovosParadigmas.pdf?sequence=1. Acedido em 10-03-2013.

SÁ-CHAVES, Idália (2012). Formação avançada nas sociedades contemporâneas. Investigação e desenvolvimento humano. Apresentação integrada numa sessão da Unidade Curricular de Educação e Contemporaneidade no âmbito do *Programa Doutoral em Educação* do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, em 26-10-2012.

SÁ, Márcio G. (2006). Pós-Modernidade!? Dimensões e reflexões 1. Caderno Pós Ciências Sociais. v. 3, n.º 6. São Luís/MA. Universidade Federal do Maranhão.

<http://www.ppgcsoc.ufma.br/index.php?view=article&catid=57%3Arevista-2006-numero6&id=208%3Apos-modernidade->

dimensoes&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=114. Acedido em 13-12-2012.

SALATIEL, José R. (s/d). Filosofia pós-moderna – Jean François Lyotard: O fim das metanarrativas.

<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/filosofia-pos-moderna---jean-francois-lyotard-o-fim-das-metanarrativas.htm>. Acedido em 21-12-2012.

SANTOMÉ, Jurjo T. (2000). O professorado na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho. In José Augusto Pacheco (Org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, 67-90.

SARMENTO, Manuel J. (1996). *A Escola e as Autonomias*. In. Cadernos Correio Pedagógico 9. 2.^a Edição. Porto: Edições ASA.

SOUSA, Jerónimo (2005). *Os Poemas da minha vida*. Lisboa: O Público.

STRONGE, James, H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In Maria Assunção Flores (Org.). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional. Sentidos e Implicações*. Lisboa: Areal Editores, 23-43.

TORRES, Leonor M. L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento policopiada.

VÁRIOS (1994). *Poesia do Século XX*. Antologia, Tradução, Prefácio e Notas de Jorge de Sena. Coimbra: Fora do Texto.

VIEIRA, Flávia (2009). Para Uma Visão Transformadora Da Supervisão Pedagógica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n.º 105, 197-217.

VIEIRA, Flávia e MOREIRA, Maria Alfredo (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf. Acedido em 05-06-2011.

WEBER, Max (1979). *O Político e o Cientista*. Lisboa: Editorial Presença (1.^a Edição em 1918).

YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 3.^a Edição. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – procede à 7.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – procede à 10.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro e 14/2009, de 21 de agosto

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro – Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março – Estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto – Homologa as metas curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico

